



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

## **I, II, III, IV**

**Ana Alexandra de Brito Magalhães**

Lisboa, julho de 2021





Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

## **I, II, III, IV**

**Ana Alexandra de Brito Magalhães**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da  
Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho de 2021



## Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Maria Violante Canas, Feresca Canas Pe-  
Reina de Magalhães

Coorientador/a (nome completo) —

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a  
licenciado/a, Ana Alexandra de Brito Magalhães

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-Es-  
colar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um  
Juri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 12 de Julho de 20 21

O/A Orientador/a

  
(Assinatura) Lisboa

## **Agradecimentos**

Quero agradecer em primeiro lugar a todos os elementos da minha família por todo o apoio dado ao longo dos cinco anos de curso. A vocês, que sempre estiveram prontos a ajudar em tudo o que precisava, devo um agradecimento eterno. Mãe, pai e avó, obrigada por acreditarem que tudo daria certo.

Às estrelas mais brilhantes do meu céu que partiram tão cedo, avô, tios e padrinho, embora longe fisicamente, agradeço por brilharem no meu céu todas as noites para me confortar.

Ao Marco Silva, agradeço todo o tempo que dispensou para me apoiar em tudo o que fui precisando ao longo da Licenciatura, do Mestrado e, agora, do presente relatório. Obrigada pelas palavras de consolo que tinhas guardadas para mim e que nunca hesitavas em dizer. Obrigada pela paciência e pelo o companheirismo!

Aos meus amigos, agradeço pela a amizade, carinho , lealdade e por celebrarem as minhas conquistas como se fossem vossas.

À melhor companheira de curso e de vida, Madalena Gonçalves. Obrigada por me teres acompanhado desde o primeiro dia de curso, pelas partilhas de conhecimentos e materiais, pelo auxílio durante estes cinco anos. Sem ti, o curso não teria sido a mesma coisa.

Às minhas colegas de mestrado Margarida M., Sara R., Flávia S., Catarina M., Daniela N. e Liliana R. por toda a partilha, pela amizade e pelos momentos que passamos juntas.

Não há palavras para agradecer à minha orientadora e professora Violante Magalhães. Há 5 anos atrás tive o prazer de a ter como tutora e hoje, como orientadora do presente relatório, resta-me dizer-lhe que foi um grande prazer.

A todo o grupo docente e não docente da ESE João de Deus, o meu obrigada por todos os conceitos, conhecimentos e aprendizagem que me foram transmitidos ao longos destes cinco anos de curso, e por estarem sempre dispostos a ajudar sempre que precisei. Obrigada pelo o carinho e amizade.

## Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV colige aprendizagens e experiências realizadas durante a realização do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus, tendo como data de início setembro de 2019 e de término a de julho de 2021.

Este relatório, para além da Introdução e da Reflexão Final, apresenta-se dividido em quatro capítulos distintos, sendo estes: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de uma proposta de projeto.

No primeiro capítulo, Relatos de Estágio, serão apresentados dez relatos. Estes relatos serão uma narração de atividades e de diferentes situações que pude vivenciar durante a realização dos diferentes estágios. Através do recurso a diferentes autores, irei fazer uma análise do que foi realizado e do que a investigação afirma.

O segundo capítulo, Planificações, é destinado à exposição de oito planificações de atividades. Quatro delas são adaptadas para Educação Pré-Escolar e as restantes quatro destinadas a aulas realizadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada estratégia presente nas diversas planificações será justificada através de citações de autores.

No capítulo seguinte, serão apresentados quatro dispositivos de avaliação, assim como os critérios definidos para cada um. Duas das avaliações são destinadas a crianças do Ensino do Pré-Escolar e duas a alunos do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os respetivos resultados também serão apresentados e analisados neste capítulo.

O último capítulo contempla a apresentação de uma proposta de projeto educativo que tem como nome *De Mim, para Ti*, tendo como objetivo que as crianças fiquem mais familiarizadas com os diferentes meios de comunicação, mais propriamente, com a carta, e que, através dessa familiarização, venham a usá-la como meio de comunicação, para ficarem a conhecer “amigos” de gerações diferentes.

O presente relatório termina após uma reflexão pessoal sobre os diferentes episódios vivenciados ao longo da realização dos diferentes estágios, a que seguem as Referências bibliográficas e os Anexos.

**Palavras-chave:** Estágio profissional, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Abstract

The present report of professional internship I, II, III e IV gather's learning and experiences throughout while performing the Master's Degree in Preschool and Elementary School Education at ESE João de Deus, started on the beginning of September 2019 and ended in July 2021.

This report, beyond the Introduction and the Final Reflection, is presented and divided in four different chapters, being this ones: Internship Reports, Plans, Evaluation devices and a presentation of a project proposition.

In the first chapter, Internship Reports, there will be ten reports presented. Those reports will be a narration of activities and different situations that I managed to experience with the performing of the different internships. Through the quote of different authors, I will make an analysis on what was performed and what the investigation concludes.

The second chapter, Plans is meant to expose eight activities. Four of those plans are meant for Preschool Education, and the remaining activities performed for the Elementary School. Each strategy presented in the diversity of the plans will be justified throughout quotes of authors.

The next chapter, the third, will be presented with four evaluations, with chosen criteria to each one. Being that two of those evaluations are meant for kids in Preschool and the two remaining are meant for Elementary School. The respective results will be presented and analyze in the chapter refereed above.

The last chapter contemplates a presentation of an education proposal with the name *De Mim para Ti*, having the purpose in which children stay more familiarized with the different ways of communication, with emphases on the letter, and that throughout that familiarization come to use it as a way of communication, to get to know "friend's" from different generations.

The present report ends after a personal reflection about different episodes experienced throughout the different internships, in which are followed by bibliographic references and attachments.

**Key-Words:** Professional Internship, Preschool Education, Elementary School Education

# ÍNDICE GERAL

<b>Índice Geral</b> .....	VIII
<b>Índice de Quadros</b> .....	XI
<b>Índice de Figuras</b> .....	XII
<b>Introdução</b> .....	1
Identificação e contextualização do Estágio Profissional .....	3
Calendarização e Cronograma de Estágio.....	5
<b>Capítulo 1 – Relatos de Estágio</b> .....	7
1.1 Descrição do Capítulo.....	7
1.2 Relatos de Estágio .....	7
1.1.1 Grupo de 3 anos – Está a chegar o Natal .....	7
1.1.2 Grupo de 3 anos – Em busca de um Planeta melhor .....	9
1.1.3 Grupo de 4 anos – Viva a Música! .....	11
1.1.4 Grupo de 5 anos – Era uma vez a Capuchinho Vermelho.....	13
1.1.5 Grupo de 5 anos – À exploração dos movimentos do corpo .....	15
1.1.6 Hora do recreio .....	17
1.1.7 Turma de 1.º ano – Leitura Matinal .....	19
1.1.8 Turma de 1.º ano – O Mundo dos Puzzles .....	21
1.1.9 Turma de 4.º ano – Um mais um são dois!.....	23
1.1.10 Turma de 4.º ano – Quem quer casar com a Carochinha?.....	26
<b>Capítulo 2 – Planificações</b> .....	28
2.1 Descrição do capítulo .....	28
2.2 Fundamentação Teórica.....	28
2.3 Planificações .....	29
2.3.1 Planificação de atividade do Domínio Matemática – 3 anos .....	29
2.3.2 Planificação de atividade da Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 4 anos .....	32



2.3.3	Planificação de atividade do Domínio Matemática – 5 anos .....	35
2.3.4	Planificação de atividade da Área do Conhecimento do mundo – 5 anos.....	37
2.3.5	Planificação de aula da disciplina de Português – 1.º ano.....	39
2.3.6	Planificação de aula da disciplina do Estudo do Meio – 2.º ano .....	42
2.3.7	Planificação de aula da disciplina de Português – 3.º ano.....	44
2.3.8	Planificação de aula de disciplina Matemática – 4.º ano.....	47
<b>Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação .....</b>		<b>51</b>
3.1	Descrição do Capítulo .....	51
3.2	Fundamentação Teórica.....	51
3.3	Dispositivo de Avaliação da proposta de trabalho no Domínio da Matemática – 4 anos .....	54
3.3.1	Contextualização da atividade.....	54
3.3.2	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade .....	54
3.3.3	Apresentação e análise dos resultados.....	57
3.4	Dispositivos de Avaliação da proposta de trabalho no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 5 anos.....	59
3.4.1	Contextualização da atividade.....	59
3.4.2	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade .....	59
3.4.3	Apresentação e análise dos Resultados .....	61
3.5	Dispositivos de Avaliação da proposta de atividade da disciplina do Estudo do Meio – 1.º ano .....	64
3.5.1	Contextualização da atividade.....	64
3.5.2	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade .....	64
3.5.3	Apresentação e análise dos Resultados .....	67
3.6	Dispositivos de Avaliação da proposta de atividade da disciplina de Matemática – 4.º ano.....	69

3.6.1	Contextualização da atividade.....	69
3.6.2	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade .....	69
3.6.3	Apresentação e análise dos Resultados .....	72
<b>Capítulo 4 – Proposta da atividade <i>De mim, para Ti</i>, através da Metodologia do Trabalho de Projeto.....</b>		<b>75</b>
4.1	Introdução ao tema do projeto.....	75
4.2	Fundamentação Teórica.....	76
4.3	Desenvolvimento do projeto.....	79
4.3.1	Problema .....	79
4.3.2	Destinatários .....	80
4.3.3	Entidades envolvidas .....	80
4.3.4	Motivação e Negociação .....	81
4.3.5	Objetivos .....	81
4.3.6	Planeamento.....	83
4.3.7	Recursos.....	86
4.3.8	Produtos Finais .....	86
4.3.9	Avaliação .....	87
4.3.10	Calendarização.....	87
4.4	Considerações finais do projeto.....	88
<b>Reflexão Final .....</b>		<b>90</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>		<b>93</b>
<b>Anexos</b>		

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de Estágio .....	6
Quadro 2 – Planificação de atividade do Domínio Matemática – 3 anos .....	30
Quadro 3 – Planificação de Atividade da Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 4 anos.....	33
Quadro 4 – Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos .....	35
Quadro 5 – Planificação de Atividade do Domínio Matemática – 5 anos.....	37
Quadro 6 – Planificação de Aula da disciplina de Português – 1.º ano .....	40
Quadro 7 – Planificação de Aula da disciplina de Estudo do Meio – 2.º ano .....	42
Quadro 8 – Planificação de Aula da disciplina de Português – 3.º ano .....	45
Quadro 9 – Planificação de Aula da disciplina de Matemática – 4.º ano .....	48
Quadro 10 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática – 4 anos.....	56
Quadro 11 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Subdomínio da Música – 5 anos .....	61
Quadro 12 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho da disciplina do Estudo do Meio – 1.º ano .....	66
Quadro 13 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Matemática – 4.º ano.....	71
Quadro 14 – Calendarização do projeto <i>De mim, para ti</i> .....	88

## Índice de Figuras

Figura 1 – Alunos a realizarem trabalhos no recreio .....	18
Figura 2 – Alunos a realizarem o puzzle das cidades portuguesas .....	21
Figura 3 – Paus de fósforo.....	25
Figura 4 – Aluna do 4.º ano a construir a base da construção do poço.....	49
Figura 5 – Construção do poço com o 5.º Dom de Froebel.....	50

# INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio insere-se no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa. Ele tem como finalidade o reconhecimento da importância da prática profissional e das suas diferentes vantagens na formação de professores.

O presente Relatório, para além desta Introdução e da Reflexão Final, tem quatro capítulos. Neles, encontram-se dez relatos de atividades observadas ou conduzidas por mim, durante a realização dos diferentes estágios profissionais supervisionados, subdivididos pelas duas valências (Pré-Escolar e 1.º CEB); são apresentadas ainda planificações que fiz, de quatro atividades e de quatro aulas, bem como dois dispositivos de avaliação para cada uma daquelas valências. Apresento também um projeto educativo, *De mim Para ti*, com o qual pretendo abordar a interação geracional.

Nesta Introdução, será pertinente abordar a importância do estágio profissional, fazendo uma reflexão crítica, com a inevitável fundamentação da mesma. De seguida, farei uma identificação e contextualização do estágio profissional e apresentarei a respetiva calendarização e cronograma.

Durão e Almeida (2017, p. 73) apontam que na formação inicial “são necessárias experiências de prática pedagógica no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático que contribuam de forma decisiva para a preparação dos educadores e dos professores”. De facto, o estágio profissional é uma unidade curricular essencial para qualquer futuro docente, pois nela poderá pôr em prática diferentes metodologias aprendidas ao longo dos cursos de Licenciatura e de Mestrado. É no estágio que o estudante poderá estar em contacto com diferentes metodologias, diferentes realidades, inspirar-se e decidir quais as metodologias que considera que resultem em sala de aula ou aquelas que, a seu ver, não terão tanto sucesso aquando da sua implementação.

Quando começamos a realizar o estágio profissional surgem perguntas como: “Qual a verdadeira utilidade dele? Serão realmente produtivos os estágios de observação?”. São perguntas que vão sendo respondidas com o decorrer dos estágios. Segundo Formosinho (2009):

A formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da formação pessoal, integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor (p.125).

Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 48) definem como principal objetivo da prática profissional pedagógica no presente curso o “desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante” assente num variado e vasto leque de oportunidades, que gradualmente contribuirão para o enriquecimento do processo de aprendizagem e reestruturação do conhecimento. Estas autoras afirmam que a prática profissional pode ser reconhecida como uma “estratégia que permite partir das conceções, das experiências e competências que já detêm, dos contextos onde atuam, tendo como finalidade, o futuro sucesso escolar dos alunos e a qualidade das escolas onde irão trabalhar”.

No Decreto-Lei n.º 79/2014, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, lê-se:

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

E, perante este facto, a vertente da prática profissional neste curso proporciona um contacto semanal com várias realidades educativas, em diferentes instituições e contemplando as diversas faixas etárias. Pretende-se, com isso, sensibilizar os estudantes a transformarem os saberes disciplinares em saberes profissionais, uma vez que este modelo promove a aplicação prática da teoria.

Segundo Mosqueira (2017, p. 94), “o estágio é o ponto forte de toda a formação, onde se realiza a articulação de teoria com as disciplinas de didática”. Assim, para além de ver toda a realidade educativa posta em prática por profissionais experientes, o formando tem ainda a oportunidade de pôr em prática a conceção, organização, gestão e preparação de propostas de atividades significativas, assim como a de ser orientado tutorialmente e de partilhar essa orientação entre pares. Como refere a autora citada, a prática proporciona a cada estagiário o reconhecimento, construção e aperfeiçoamento próprios do seu modelo educativo, assentes num espírito refletido e fundamentado com abordagens investigativas.

No estágio realizado ao longo deste mestrado, para além de podermos observar as atividades e aulas conduzidas pelos educadores e pelos professores cooperantes, aprendendo com eles, houve ainda e sempre um contacto semanal com os supervisores, contacto esse que foi essencial. Para Severino (2007),

(...) a supervisão pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos – formando recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para autodirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante, que se traduza numa atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente (44).

O estágio foi feito a pares, o que, na minha opinião, se torna benéfico. Num estágio feito a pares, podemos assistir também às atividades e aulas apresentadas pela nossa colega. Esta circunstância permite haver troca de ideias, de informação e de conhecimentos.

A reflexão sobre o estágio contribui para que haja uma investigação para além dos conhecimentos já adquiridos em contexto informal ou formal. A pesquisa de autores que contenham ideias como as nossas contribui não só para a nossa fundamentação, mas também para uma compreensão científica dos diferentes temas. Após uma vasta pesquisa, podemos comprovar que existem diferentes teorias de diversos autores e que todos eles justificam as suas afirmações. Deste modo, após analisar diferentes pontos de vista, podemos optar pelo “lado” que nos fará mais sentido.

Como referido, o presente Relatório de estágio está dividido em quatro capítulos, sendo eles os seguintes: Relatos de estágio, Planificações, Dispositivos de avaliação e Proposta do projeto educacional *De mim Para ti*. Nesta Introdução, passo à contextualização do estágio profissional, descrevendo os diferentes locais e momentos onde realizei a prática pedagógica

## **Identificação e contextualização do Estágio Profissional**

O meu primeiro estágio foi realizado numa instituição de ensino privado, em Lisboa, fundada em 1915, abrangendo as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício apresenta dois módulos de arquitetura diferente, tendo sido um deles contruído em 1915, pelo Arquiteto Raul Lino, e o segundo em 1975, como forma de reformar diferentes áreas sem que, contudo, a arquitetura inicial fosse muito alterada.

Apesar de não apresentar uma área muito espaçosa, visto ser frequentado por cerca de 300 crianças, os edifícios têm diversas janelas que permitem a entrada de luz

natural e um sistema de aquecimento que permite que as crianças não precisem de estar de casaco enquanto aprendem e brincam dentro das instalações. O recreio está dividido em dois espaços: um destinado as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar; outro destinado aos alunos do 1.º CEB.

A receção às crianças é feita a partir das 9h da manhã. Todos se reúnem para cantar, terminando com o canto do hino João de Deus. De seguida, todas as crianças se deslocam para as respetivas salas, com os respetivos professores/educadores. Nos dias em que a situação meteorológica é favorável, esta receção é feita no recreio destinado às crianças da Educação Pré-Escolar; nos dias de chuva ou de temperaturas baixas, esta receção é feita no salão. Este salão, que funciona como sala de dois grupos de 4 anos, após colocação de diversas mesas portáteis e respetivos bancos, serve também de complemento ao espaço de refeitório – visto que o refeitório não tem capacidade para que todas as crianças possam nele almoçar.

O segundo local de estágio foi feito numa instituição privada, situada na zona de Sintra, onde, diariamente, cerca de 330 crianças, distribuídas pelas valências de creche, Educação Pré-Escolar e 1º CEB, são recebidas a partir das 6h45m e se despedem até às 19h. Trata-se de uma instituição que segue igualmente a metodologia João de Deus. O modo de receção diário das crianças, com canto, é semelhante, sendo que se reúnem todas no ginásio.

Esta instituição, inaugurada em 2000, conta com um espaço exterior amplo, separado em três áreas: zona das crianças da creche; zona das crianças do Pré-Escolar; zona dos alunos do 1.º CEB. As salas privilegiam a harmonia e a luz solar, tendo amplas janelas, para que seja possível aproveitar melhor a luz solar. Para além dos tapetes de relva com árvores centenárias que rodeiam os tradicionais baloiços, existe ainda uma horta pedagógica, onde as crianças podem semear e plantar e cuidar dos produtos.

Como referido, ambas as instituições onde estagiei seguem a metodologia João de Deus, por acreditarem que será a melhor forma de transmitir conhecimentos e conceitos aos seus meninos e por acreditarem que, desta forma, serão construídas as melhores bases de aprendizagem. O ambiente extra salas é agradável e harmonioso, pois, ao longo dos corredores, nos espaços de passagem, é possível encontrar afixados poemas, diplomas de concursos ganhos pelas crianças, fotografias, entre outros trabalhos realizados pelas crianças.



## Calendarização e Cronograma

A duração do mestrado profissionalizante foi de dois anos, distribuídos por quatro semestres. O primeiro ano destinou-se ao estágio na Educação Pré-Escolar e o segundo ano ao estágio no 1.º CEB.

No primeiro semestre, o estágio decorreu todas as segundas feiras, no horário das 9h até às 16h, e às sextas feiras, das 9h às 13h. Neste semestre, o estágio foi dividido em dois momentos: o primeiro foi realizado com um grupo da faixa etária dos 3 anos de idade; o segundo momento, com um grupo da faixa etária dos 5 anos. No segundo semestre, o estágio, a realizar com grupos de crianças de 5 anos e de 4 anos, foi realizado às segundas feiras e às sextas feiras das 9h até às 16h. Contudo, este estágio presencial decorreu apenas nas três primeiras semanas, visto que, devido à pandemia COVID-19, ele foi suspenso. Passou-se então a realizar o estágio através de videoconferência, recorrendo à ferramenta ZOOM, sendo assim possível acompanhar e realizar atividades com as crianças.

No terceiro semestre, o estágio foi realizado de forma presencial, junto de uma turma de alunos do 1.º ano do 1.º CEB. Ele aconteceu às segundas, terças e sextas feiras, no horário das 9h às 13h. Lamentavelmente, e de novo devido à pandemia Covid19 e consequente confinamento, as últimas duas semanas foram realizadas através de videoconferência.

Por fim, o estágio no quarto semestre foi realizado junto de alunos de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, tendo começado à distância, através da ferramenta Zoom, devido ao novo confinamento obrigatório, fruto da pandemia Covid19. O horário era compreendido entre as 9h e as 16h, às segundas e sextas feiras. A partir do mês de abril retornou à forma presencial.

Ao longo dos dois anos, houve um contínuo acompanhamento tutorial por parte de uma das orientadoras de estágio. No 1.º, 3.º e 4.º semestre decorria uma aula semanal de Apoio ao Relatório de Estágio.

No Quadro 1, apresentado a seguir, está o Cronograma do meu estágio.

Quadro 1- Cronograma de Estágio

Semestre	Atividade		Data
1.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Estágio com o grupo da faixa etária dos 3 anos	11-10-2019 a 13-12-2019
		Estágio com o grupo da faixa etária dos 5 anos	16-12-2019 a 07-04-2020
		Estágio com o grupo da faixa etária dos 3, 4 e 5 anos	11-02-2020 a 15-02-2020
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11-10-2019 a 08-04-2019
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
2.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Estágio com o grupo da faixa etária dos 5 anos	02-03-2020 a 27-04-2020
		Estágio com o grupo da faixa etária dos 3 anos	04-05-2020 a 03-07-2020
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	04-03-2020 a 05-07-2020
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
3.º semestre	Estágio em 1.º CEB	Estágio com a turma do 1.º ano	19-10-2020 a 12-02-2021
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	19-10-2020 a 12-02-2021
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
4.º semestre	Estágio em 1.º CEB	Estágio com a turma do 4.º ano	08-03-2021 a 09-07-2021
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08-03-2021 a 09-07-2021
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana

# **CAPÍTULO 1 RELATOS DE ESTÁGIO**

## **1.1 Descrição do Capítulo**

No presente capítulo faço dez relatos de situações vivenciadas ao longo dos estágios realizados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, nomeadamente cinco relatos para cada valência.

Optei por escolher relatar atividades ou aulas que considere que, de alguma forma, se diferenciaram de outras, de entre as que tive a oportunidade de observar. Cada atividade ou aula descrita irá sendo comentada com as minhas reflexões, fundamentando-me, para esse efeito, em diversos autores.

## **1.2 Relatos de Estágio**

### **1.2.1 Grupo de 3 anos – Está a chegar o Natal**

A presente atividade, conduzida pela educadora titular, foi observada no estágio realizado com o grupo da faixa etária dos 3 anos. O intuito era o de trabalhar o Domínio da Matemática, desenvolvendo a lateralização.

Esta atividade foi realizada perto do Natal, altura em que as crianças têm como tema principal esta festividade, as prendas que querem receber e todos os elementos representativos da quadra. Por ser um tema do interesse das crianças, a Educadora adaptou o material manipulativo 1.º Dom de Froebel, criando uma árvore de natal onde as crianças teriam de usar as bolas deste 1.º Dom para a decorarem.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), as “quatro componentes” que deverão ser exploradas no pré-escolar são estas: “números e operações; organização e tratamentos de dados; geometria e medida; interesse e curiosidade pela matemática” (p. 76). Considerei que a presente atividade visa desenvolver competências relacionadas com a componente da geometria e medida, mais propriamente com o desenvolvimento do pensamento espacial, o qual, segundo as autoras citadas, se fundamenta

(...) na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças. É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de

objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está 'longe' e 'perto', 'dentro', 'fora' e 'entre', 'aberto' e 'fechado', 'em cima' e 'em baixo'. Esta exploração do espaço vai permitir-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas geométricas que progressivamente aprenderá a diferenciar, nomear e caracterizar (p. 79).

Numa segunda-feira de dezembro, à chegada à sala e após terem estado reunidos na roda das canções, as crianças sentaram-se no tapete para ouvir uma história contada pela educadora, cujo tema era o Natal e a decoração da árvore de Natal. Depois de ter contado a história e antes de prosseguir, a educadora fez questão que as crianças falassem sobre as suas vivências de Natal.

Pude observar, por diversas vezes e em vários contextos, esta atitude da educadora. Quando eu e a minha colega de estágio a questionámos sobre o porquê da insistência para que as crianças exprimissem as suas opiniões e ideias, esta afirmou que, no seu ponto de vista, esta seria uma forma de incentivar as crianças a comunicarem e que, deste modo, não só poderia alargar o vocabulário delas, como poderia corrigir palavras mal pronunciadas pelas crianças e ainda contribuir para que respondessem fazendo frases completas. Segundo Sim-Sim (2008, p. 11), as crianças “adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes”; ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “‘andaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa”. Sim-Sim completa este pensamento, afirmando que “a função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento das crianças”.

Após ouvir atentamente as crianças, a educadora procedeu a uma atividade do Domínio da Matemática. Colocou à frente das crianças uma árvore de natal, em três dimensões, feita em feltro, previamente elaborada por ela. Dentro da árvore, estava a caixa com o material manipulativo estruturado designado por 1.º Dom de Froebel. Este material é constituído por seis bolas de cores diferentes. A educadora foi dando indicações às crianças sobre o ponto de referência em que elas teriam de ir colocando estas bolas (por exemplo, “coloca a bola amarela no cimo da árvore” ou “coloca a bola encarnada do lado direito da árvore, em baixo”). Deste modo, em conjunto, as crianças decoraram a árvore de natal.

O termo ‘materiais manipuláveis’, segundo Reys (1971, citado por Serrazina, 1996, p.193), é definido como “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”. A educadora utilizou

este material para que, de forma lúdica e a brincar, as crianças adquirissem e desenvolvessem as componentes de geometria e medida. É amplamente reconhecido que, “na educação pré-escolar, os jogos e as atividades com os chamados materiais manipuláveis são parte muito importante da educação das crianças” (Willingham, 2000). A opinião favorável ao uso destes materiais tem sido uma constante ao longo dos tempos. Pires (1995) afirma que, com estes materiais, os alunos consideram que eles podem representar situações próximas do real, que lhes permitem uma melhor compreensão e capacidade de resolução de problemas. Refere ainda que os materiais facilitam a comunicação e interação, desenvolvendo a autoconfiança ao ajudarem a resolver as tarefas e problema.

O 1.º Dom de Froebel é um material que, devido às suas características (cor, textura e forma), é apelativo em especial para as crianças pequenas e permite desenvolver diversas atividades. Neste caso, a educadora quis incluí-lo numa atividade onde utilizou uma história adaptada à faixa etária com um tema do interesse das crianças e teve como objetivo tornar a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento espacial algo lúdico.

Como o tema é familiar às crianças foi algo que não só concentrou logo as suas atenções, como levou a que todas elas conseguissem compreender os conceitos que a educadora quis trabalhar. Como consta nas OCEPE, no “jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 74). Considero que um dos pontos chave para o sucesso desta atividade foi o facto de a mesma ter um tema do interesse e do quotidiano das crianças.

### **1.2.2 Grupo de 3 anos – Em busca de um Planeta Melhor**

No grupo da faixa etária dos 5 anos, tive oportunidade de, durante um dia inteiro, conduzir atividades da Área do Conhecimento do Mundo e que abrangeram ainda os Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática.

Planeei para este dia atividades que permitissem explorar com as crianças os problemas ambientais, com o objetivo de os consciencializar para a importância de se adotar comportamentos que não sejam prejudiciais para o nosso Planeta. Gedds (1989, citado por Dias, 2004, p. 29) defende que “(...) uma criança em contacto com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta”. Desta forma, optei por passar grande

parte do dia com as crianças no exterior da sala, onde estas puderam estar em contacto com todo ambiente envolvente (o sol, o vento, os diferentes cheiros, os ruídos provocados pelos autocarros e carros que por ali passavam, etc...).

O dia foi dedicado à Educação Ambiental. Sato (2002, citado por Vieira, 2008, pp. 23-24) afirma:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

Comecei por contar uma história, inventada por mim, a fim de introduzir o tema e conceitos como reduzir, reutilizar e reciclar. Com ela, procurei consciencializar as crianças para a gravidade de alguns comportamentos do ser humano que prejudicam o nosso Planeta. A história tinha como personagens os elementos de uma família que tinha decidido dar um passeio numa tarde de domingo; porém, todos os sítios por onde passavam deparavam-se com diferentes tipos de poluição (visual, sonora, dos solos, da água). A família pediu a ajuda de três super heróis (o Reduzir, o Reciclar e o Reutilizar), os quais, juntos, trabalharam para combater a poluição. Ao longo da história, iam surgindo imagens de locais com os diferentes tipos de poluição. Fui questionando as crianças sobre o que elas achavam que estava mal, o que mudariam e o que devia ser feito para preservar esses locais. No final, propus que dessem um título à história.

Após a leitura da história, procurei ouvir o que as crianças já sabiam sobre os conceitos acima referidos (reduzir, reciclar, reutilizar e poluição), criando um pequeno debate de ideias. De seguida, explorámos de forma mais aprofundada o conceito de reciclagem. Inicialmente, explorámos os ecopontos, isto é, as diferentes cores e a abertura dos mesmos. Após uma breve explicação, elaborei, juntamente com as crianças, um placar ilustrativo do que se podia ou não colocar nos diferentes ecopontos. Depois de elaborarmos juntos este placar, realizamos um jogo educativo, a fim de verificar se as crianças tinham compreendido onde colocar os diferentes tipos de lixo. Tinha espalhado pelo chão do recreio arcos com as cores amarelo, azul e verde. Distribuí vários objetos feitos de diferentes materiais (plástico, vidro e metal) e, ao meu sinal, as crianças teriam de se colocar dentro dos arcos, que estavam espalhados pelo o recreio, associando as cores dos arcos às cores dos ecopontos onde colocariam o objeto que tinham em mãos. Kishimoto (1994, p. 36) refere que

(...) o uso do brinquedo/ jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo

intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo/jogo educativo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Desde sempre a escola desempenha um papel de destaque na vida das crianças, pois é lá que passam grande tempo da sua vida. Deve, por isso, procurar desenvolver competências, capacidade, atitudes e valores que as tornem em cidadãos ativos e críticos.

Realizei as atividades aqui descritas com o objetivo de que estas crianças, de apenas 3 anos, comecem a olhar para o meio ambiente com um olhar de respeito e que sejam críticas quanto aos comportamentos incorretos que possam ver. Branco e Almeida (2007, citados por Menezes, 2012, p. 25) reforçam o papel das crianças para o melhoramento dos comportamentos face ao ambiente, classificando-as como “agente multiplicador no processo de disseminação dos conceitos de postura ambiental corretas e de sustentabilidade social”. Para que as crianças sejam capazes de transmitir e desenvolver atitudes corretas, é necessário que experienciem situações e aprendizagens concretas.

Nas semanas seguintes, tive oportunidade de, em diversas conversas com estas crianças, comprovar a eficácia das atividades realizadas neste dia, pois passou a haver uma maior preocupação por parte destas crianças face ao desperdício de água, ao uso excessivo de papel na escola, ao lixo no chão, entre outras.

### **1.2.3 Grupo de 4 anos – Viva a Música!**

No grupo da faixa etária dos 4 anos, apenas tive oportunidade de estar durante um dia. Nessa manhã, tive oportunidade de acompanhar este grupo até à sala de música, onde o professor de música estava à espera das crianças. Era rotina neste grupo terem, duas vezes por semana, durante 1 hora, atividades do Subdomínio da Música com um professor especialista na área.

A música e os ambientes sonoros estão presentes na vida das crianças desde cedo e em diferentes situações do seu quotidiano. Junto de bebés, os sons e a música podem ser utilizados como estímulos que procuram respostas vocais ou corporais. Isto permite que as crianças comecem a desenvolver a capacidade de interação e comunicação com o mundo que a rodeia (Cortesão, 2014).

Silva et al. (2016, p. 54) referem que, no Jardim de Infância, a abordagem à música deverá dar “continuidade às emoções e afetos vividos”, contribuindo para o

“prazer e bem-estar da criança”. A música deverá ser dada às crianças como mais uma ferramenta para que estas se possam expressar. Brito (2003, p. 28) refere-se à música como “representação simbólica do mundo”, que permite “conhecer melhor nós mesmos e os outros”.

Ao chegarem à sala, o professor solicitou que as crianças se sentassem no chão, formando um semicírculo, a fim de este poder ter contacto visual com todas as crianças. O professor começou a atividade fazendo um jogo, durante o qual as crianças teriam de ouvir os sons que o professor ia fazer com o seu corpo e, de seguida, tinham de ser elas a reproduzirem o mesmo som. O professor tinha estabelecido como regra que as crianças se mantivessem em silêncio e concentradas enquanto ele executava os sons. Nas atividades do subdomínio da música, segundo as OCEP (2016, p.55) é importante que se desenvolvam atividades onde as crianças saibam fazer silêncio e que, durante esse período, sejam capazes de escutar e identificar sons.

Após o professor ter feito este pequeno jogo com as crianças, o mesmo disponibilizou alguns instrumentos (xilofones, triângulos, pandeiretas e sinos) pelas crianças e solicitou, numa fase inicial, que, de forma livre, as crianças tocassem os instrumentos enquanto cantavam todos juntos uma música. Após ter deixado que tocassem livremente, o professor procurou explicar o sentido de ritmo.

De seguida, o professor solicitou que as crianças fechassem os olhos e que, através do sentido de audição, fossem ouvindo a música. Enquanto o faziam, teriam de tentar identificar o tempo da música e marcá-lo batendo o pé no chão. No início, talvez por insegurança, as crianças começaram a bater os pés de forma suave, que quase não se ouvia. Mas, ao perceberem que estavam todas a bater o pé ao mesmo tempo, logo começaram a bater o pé mais alto e com mais segurança.

Após o professor ter conseguido explicar às crianças a importância de se sentir o ritmo da música quando se tocam instrumentos musicais, dividiu o grupo em dois dando duas tarefas: uns tocavam os instrumentos, desta vez já respeitando o tempo da música; os restantes cantavam. Depois de ter feito este exercício uma vez, trocou os elementos do grupo, permitindo que todos fizessem as duas tarefas.

Quando há alguém especializado na área (como é o caso deste professor), as atividades dirigidas no Subdomínio da Música alcançam um maior rigor científico, contribuindo para que as crianças possam, desde cedo, utilizar a linguagem adequada. Com estas atividades, para além de adquirirem conhecimentos é dada oportunidade às crianças de terem contacto com diferentes instrumentos musicais. Naturalmente, não se



espera formar músicos, mas, sim, permitir às crianças o contacto com a música de uma forma mais rigorosa.

#### **1.2.4 Grupo de 5 anos – Era uma vez a Capuchinho Vermelho**

A atividade aqui relatada foi conduzida pela Educadora titular da sala dos 5 anos, com o intuito de dar a conhecer às crianças uma história tradicional e, a partir da mesma, desenvolver a consciência fonológica.

Como já era rotina nesta sala, às sextas feiras, a educadora começava o dia a contar uma história, que, por norma, era trazida pela mesma. Neste dia que aqui relato, a educadora optou por contar a história “A Capuchinho Vermelho”, um conto da tradição oral recontada por Paulo Oliveira e Paula Pato. Seguiu-se uma dramatização da história. Esta foi feita com fantoches, pelas próprias crianças. Antes de terminar a atividade, a educadora aproveitou para explorar a palavra “capuchinho”, lançando várias questões dirigidas.

Antes de iniciar a atividade, a Educadora solicitou que todas as crianças se sentassem no chão, formando um U, o que segundo Arends (2008), atribui um lugar de destaque ao professor e permite um rápido acesso a todas as crianças. Desta forma, todas as crianças conseguiram observar as ilustrações do livro que ia sendo mostrado, assim como a educadora conseguiu ver todas as crianças.

A fim de iniciar a exploração do livro, a Educadora foi solicitando às crianças que fizesse a identificação, na capa, dos diferentes elementos (nome do livro, nome dos autores e da editora). De seguida, leu-lhes o texto de forma expressiva, fazendo mudanças de voz sempre que surgia a fala de uma personagem diferente. O texto era, como referido, o reconto de uma história da tradição oral. Os contos tradicionais são cada vez mais utilizados como recurso didático no jardim de infância, pois, como afirma Mateus (1997, p. 52), “os contos passaram a ter objectivos didácticos de ensinar as crianças a aprender o código de civilidade da época, a obedecer incondicionalmente à autoridade paterna, perceber as diferenças sociais e sexuais e os diferentes papéis na família”.

Após contar a história, a educadora solicitou às crianças que a recontassem recorrendo a fantoches. Os fantoches possibilitam às crianças uma manipulação satisfatória, porque, enquanto estas o manipulam, podem libertar-se, sem medos. A sua voz e os seus gestos acabam por ser associados aos fantoches e não a quem lhes dá vida. Reis (2004, p. 35) diz-nos que o uso do fantoche “propicia o desenvolvimento de várias aprendizagens, como a concentração, a coordenação óculo-manual, a

capacidade de observação, para além da expressão oral, da imaginação e do autodomínio”.

Pude observar que a educadora escolheu as crianças mais tímidas ou aquelas que costumavam ser menos participativas durante as atividades para que estas tivessem oportunidade de se expor um pouco mais, manuseando os fantoches. Rolo (2006, p. 14) defende que o fantoche, quando utilizado por crianças, “fortalece a sua auto-estima e autoconfiança ajuda-a a sentir-se mais segura, otimista, confiante, alegre e honesta (...) facilita a compreensão que as crianças têm da própria vida e ajuda-as a crescer”.

Esta dramatização, para além de desenvolver a autoestima, permitiu que as crianças desenvolvessem a comunicação oral através do recontar da história. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016):

Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber. Não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral (p. 62).

Após a realização da dramatização, já com as crianças sentadas nos respetivos lugares, a Educadora escreveu no quadro a palavra “capuchinho” e fez uma exploração da mesma, fazendo questões como “Quantas sílabas tem esta palavra?” ou “Que outras palavras conhecem que comecem pelo mesmo som que a palavra “capuchinho”? Para lhe responder à primeira questão, as crianças iam acompanhando cada sílaba batendo palmas. Quanto à segunda, foram dizendo palavras como “casa” ou “capa”, trabalhando assim a consciência fonológica. Segundo Silva et al. (2016, p.64), a consciência fonológica “refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)”.

A duração da atividade foi cerca de 1 hora. Durante este tempo, a Educadora conseguiu captar a atenção de todas as crianças e permitiu a intervenção de todos. Com esta atividade conseguiu desenvolver diversas competências que, segundo as OCEPE, são fundamentais serem trabalhadas na educação pré-escolar: a comunicação oral e a consciência linguística.

### **1.2.5 Grupo de 5 anos – À descoberta dos movimentos do corpo**

O presente relato reflete sobre as atividades do Domínio da Educação Física a que pude assistir durante o estágio realizado na sala do grupo dos 5 anos. As atividades faziam parte das rotinas das crianças, levando a que, duas vezes por semana (segundas e sextas-feiras), estas dedicassem uma hora da sua tarde para a prática de atividades físicas. Assim, todas as semanas, este grupo deslocava-se até ao ginásio, acompanhado pelo professor de Educação Física. Apercebi-me que, para este grupo de crianças, este momento era de pura diversão e satisfação. Após observar estas atividades, procurei refletir sobre a importância do Domínio da Educação Física na Educação Pré-Escolar.

Fernandes e Pereira (2006, p. 39) afirmam que, quando esta prática é realizada com regularidade, “assume um papel relevante na promoção de um estilo de vida saudável”. Não se procura, desta forma, criar futuros atletas, mas, sim, estimular as crianças a serem ativas e a adquirir o hábito da prática de atividade física que as acompanhem ao longo da vida, bem como proporcionar-lhes um crescimento saudável, prevenindo doenças como a obesidade.

Desde cedo, as crianças vão começando a explorar e a compreender os movimentos do seu corpo, tomando consciência das suas potencialidades. Uma parte destas descobertas é feita na escola, onde passam grande parte do seu dia e onde, em brincadeiras com as outras crianças, se vão desafiando. Por isso, e como afirmam Silva et al. (2016),

A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (pp. 43 e 44).

Ainda segundo Silva et al. (2016, p. 44), as atividades do Domínio da Educação Física podem ser desenvolvidas em espaços exteriores (jardins, matas, recreio, etc...) ou em espaços interiores (sala de aula ou espaço destinado a essa prática), devendo-se apoiar em material existente. Tendo estado a estagiar numa época com temperaturas mais baixas, as atividades que observei foram realizadas no ginásio da escola que dispunha de diversos materiais.

Ao chegarem ao ginásio da escola, as crianças trocavam sempre os seus sapatos por sapatilhas de ginásio e dava-se início às atividades. De uma forma geral, feito o aquecimento (que sempre se iniciava com corridas à volta do ginásio), as

atividades que observei implicavam concentração, destreza e rapidez. Assim, ao terem de realizar determinada ação ao ouvirem um determinado sinal do professor, os jogos propostos implicavam concentração. Ao terem de manipular objetos, como, por exemplo, passar uma bola de uma mão para a outra atirando-a ao ar sem a poder deixar cair, era trabalhada a destreza. Quando lhes era pedido que fizessem corridas em velocidade, treinavam a rapidez.

Por se tratar de crianças pequenas, o professor optava sempre por criar diversas estações, espalhadas pelo ginásio, de forma a que todas as crianças estivessem ativas e que o tempo de espera para a realização de um exercício não fosse grande. Primeiro que tudo, o professor demonstrava o que era para fazer em cada estação e, de seguida, dividia as crianças em pequenos grupos, que iam mudando de estação quando o professor indicava. Nessas diferentes estações, procurava incorporar exercícios com os quais as crianças pudessem desenvolver aprendizagens em torno dos “três eixos” mencionados nas OCEP.

Um desses três eixos é a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento, pelo que as crianças eram solicitadas, por exemplo, a transportar obstáculos. Um outro eixo, ação da criança sobre os objetos – perícia e manipulações, era concretizado com exercícios em que as crianças pudessem explorar, manipular e dominar aparelhos portáteis (como bolas, cordas ou arcos). Por último, e quanto terceiro eixo – o desenvolvimento da criança nas relações sociais e em as atividades com os seus parceiros –, eram propostos jogos de cooperação e jogos com opositores. Relativamente ao jogo como recurso educativo, ele caracteriza-se por ser benéfico. Está subjacente às atividades do Domínio da Educação Física que a apresentação de jogos seja feita “de forma atrativa” e tendo “em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Silva et al., 2016, p. 44).

No final das atividades, o professor dava oportunidade aos alunos de explorarem livremente os materiais à disposição, respeitando sempre as regras de segurança. Segundo Silva et al. (2016, p. 44), no Domínio da Educação Física é esperado que sejam criados momentos de exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais, permitindo que seja a criança a criar “os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança”.

Em síntese, as atividades no Domínio da Educação Física na Educação Pré-Escolar vão permitir às crianças “mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral” (Silva et

al, 2016, p.44), possibilitando-lhes aprender a dominar e a melhorar os movimentos e a desenvolver e aperfeiçoar as capacidades motoras. Para tal, é essencial que sejam desenvolvidas atividades lúdicas e de interação com objetos e com outras crianças, como tive a oportunidade de assistir.

### **1.2.6 Hora do recreio**

O relato que apresento de seguida debruça-se sobre a importância do recreio escolar, refletindo sobre a influência do mesmo no desenvolvimento de competências físico-motoras, sociais, emocionais e cognitivas, quer das crianças em Educação Pré-Escolar quer dos alunos do 1.º CEB.

Em ambas as instituições onde tive a oportunidade de estagiar, acompanhava as crianças e os alunos nos recreios, tendo tido oportunidade de observar e de fazer parte de algumas das brincadeiras. Nas duas instituições havia uma grande preocupação em que o espaço de recreio escolar tivesse diferentes brinquedos e materiais, respeitando as regras de segurança, de forma a criar espaços acolhedores, desafiantes e adaptados às diferentes faixas etárias. Brickman e Taylor (1996) consideram crucial que o recreio escolar seja equipado com materiais de qualidade e em bom estado, de forma a proporcionar diversas experiências e aprendizagens, levando a que haja jogos e brincadeiras livres, que, conseqüentemente, aumentam a imaginação, a criatividade, a organização, a criação de regras e aprendizagem de habilidades para as crianças e os alunos resolverem problemas. Segundo Silva et al. (OCEPE, 2016).

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p. 27).

El-Kadi e Fanny (2003, citados por Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 67) referem que os recreios assumem um papel importante nas escolas devido ao “seu papel em todo o processo de ensino, uma vez que é na zona de recreio que a criança testa e experimenta os seus limites, permitindo-lhe uma diversidade de oportunidades para explorar o seu ambiente”.

É no recreio que os alunos podem ser livres de inventar as suas brincadeiras, serem verdadeiros jogadores futebol, super heróis, estrelas de televisão, local onde o

limite é a criatividade. Ali, surgem brincadeiras arriscadas, onde é dada oportunidade de as crianças testarem os seus limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo diferente (Christensen & Mikkelsen, 2008).

Alguns estudos efetuados por pediatras comprovam a importância dos recreios face aos comportamentos na sala de aula. Miller (2009) explica que, após uma comparação entre crianças que usufruíram de intervalos de 10 a 15 minutos e as que usufruíram cerca de 30 minutos, estas últimas apresentaram comportamentos menos desajustados à sala de aula, estavam mais concentradas e as suas aprendizagens eram mais eficazes do que aquelas que usufruíram menos tempo de intervalo.

O recreio escolar é o local que permite, através de jogos e outras brincadeiras, que se desenvolvam mais relações e interações sociais. Segundo Prellwitz e Skar (2007), as crianças dão importância às conversas que têm com os seus amigos, encontrando no recreio um local de encontro e de oportunidade de conversarem e brincarem.

Nos recreios das instituições onde estagiei, destaco o recreio da escola B. Algo que me chamou à atenção foi o facto de, nos dois recreios, destinados às duas valências, terem disponíveis bicicletas no recreio, adaptadas para as crianças da Educação Pré-Escolar e outras para os alunos no 1.º CEB de diferentes tamanhos. A maioria dos alunos já sabiam andar de bicicleta e esta era uma atividade física que faziam com os pais, principalmente ao fim de semana. Ao serem surpreendidos com as novas bicicletas na escola, todos mostraram euforia e vontade de andar de bicicleta. O ciclismo é um exercício de baixo impacto e muito saudável, pois contribui para que as crianças estejam mais ativas, impedindo que, posteriormente se tornem sedentárias.

Nesta escola B, o recreio destinado ao 1.º CEB continha uma grande diversidade de materiais, procurando ir ao encontro dos gostos e interesses de todos os alunos. Neste espaço, há um campo de futebol e de basquete, uma casinha de madeira, uma zona com mesas e cadeiras, onde tive oportunidade de realizar uma aula com os alunos (v. Fig. 1), uma zona com cordas que permite trabalhar o equilíbrio e a força. Há também uma zona com plantas, que tinham sido plantadas pelos alunos, dando-lhes a responsabilidade de manutenção das mesmas. Eram os alunos os responsáveis por regar e verificar o estado das diferentes plantas.



*Figura 1 – Alunos a realizarem trabalhos no recreio*

Durante a realização do estágio, recorri várias vezes ao recreio, fosse para realizar as atividades, fosse para que os alunos procurassem pistas. Em todos os momentos em que estivemos no recreio, os alunos mostravam-se empenhados na realização das atividades, pedindo que fossemos até ao recreio mais vezes.

Ao questionar alguns alunos sobre o porquê de gostarem do recreio, obtive, entre outras respostas, as seguintes: “porque lá posso correr à vontade”; “porque posso jogar à bola com os meus amigos”; “porque posso cantar sem ninguém me ouvir”; “porque tem imensos brinquedos que eu posso usar”.

Perante tudo o que disse acima, considero de grande importância o recreio para o desenvolvimento das crianças e dos alunos. O facto de irmos com os alunos até ao recreio e realizarmos atividades nele é uma forma de motivação para os alunos.

### **1.2.7 Turma de 1.º ano – Leitura Matinal**

Durante cerca de 5 meses, período em que estagiei na sala de uma turma do 1.º do CEB, pude observar, todos os dias, que os alunos tinham debaixo da sua mesa um livro que reunia um conjunto de cópias de excertos de obras de literatura infantil portuguesa. Ao chegarem à sala, os alunos retiravam esse livro e começavam a ler, em voz baixa, até ordens contrárias da professora titular.

A professora começava o dia pedindo aos alunos que, individualmente, lessem um texto, seguindo a ordem dos textos que tinham no livro. Se estes conseguissem ler o texto sem demonstrar grandes dificuldades e se fossem capazes de enumerar elementos e ações do texto que tinham lido, a professora rubricava e colocava a data no topo da folha, indicando, assim, que esse aluno estava pronto para passar para o texto que estava na folha seguinte.

O grau de dificuldade dos textos ia aumentando com o passar das folhas, começando inicialmente por ter textos pouco extensos, sem palavras complexas ou que não fizessem parte do léxico ativo ou passivo dos alunos, e de fácil interpretação, até surgirem excertos mais extensos, com palavras mais complexas, cujos significados alguns alunos não conheciam, e que implicavam mais inferências.

Os hábitos de leitura dos alunos são alvo de estudos permanentes. Esta preocupação surge pelo facto de a nossa sociedade ser considerada uma sociedade de cultura escrita, tornando-se assim a capacidade de ler e perceber o que se está a ler uma habilidade essencial “para a realização do indivíduo e para o desenvolvimento coletivo” (Magalhães, 2020).

A preocupação, tida por parte dos pais, professores e decisores políticos, em desenvolver a capacidade de ler e o gosto pela leitura surge por estes considerarem que estas são essenciais para a realização do indivíduo a nível criativo, crítico e social (Magalhães, 2020). Com o avanço das novas tecnologias e o mais fácil acesso que os alunos têm a elas, com conseqüente envolvimento em jogos vários, é cada vez mais preocupante os números de estudos que, visando perceber quantos livros são lidos por ano, concluem que esse número não aumenta como seria esperado. Este relato surge como forma de refletir sobre a questão fundamental que é a motivação para a leitura. É frequente afirmar-se que o gosto pela leitura é essencial para criar melhores e mais ávidos leitores. Querido e Fernandes (2021) lançam a questão: “será o gosto inicial responsável pela boa leitura, ou será a fluência de leitura que desenvolve o gosto pelos livros?”.

Nesta turma do 1.º ano, era notório que esta rotina de leitura desenvolvia o gosto pelos livros, pois, como relatei acima, todas as manhãs, ao chegarem a sala, os alunos retiravam logo o conjunto de excertos de textos literários e, sem ser preciso ordem da professora, começavam logo a ler em voz baixa, procurando aperfeiçoar a leitura antes de lerem em voz alta. Este hábito de leitura refletia-se no gosto que estes alunos tinham pelos livros. Assim, nos tempos livres, pediam autorização para ler e explorar os livros que estão na biblioteca da sala. Além disso, muitos alunos traziam também de casa livros novos.

Na sala desta turma, havia um cantinho que simulava uma biblioteca escolar, onde os alunos podiam ter acesso a livros de diferentes autores e de diferentes tipologias. Segundo Alçada (2005), as bibliotecas escolares enquadram-se “no quadro de uma estratégia nacional de incentivo à leitura” (p. 4); deste modo, as bibliotecas escolares têm um papel essencial na estimulação “do prazer de ler” (p. 5) contribuindo para a sensibilização da importância da leitura.

Querido e Fernandes (2021) afirmam que, nesta fase do desenvolvimento da capacidade de leitura, o “conhecimento de letras, a consciência fonológica e os níveis iniciais de fluência em leitura” são fundamentais para a quantidade de leitura prazerosa futura. Querendo isto dizer que, numa fase inicial, é fundamental que os alunos possam adquirir hábitos de leitura para que se tornem melhores leitores.

A escolha dos excertos foi feita pela professora da sala, procurando contemplar textos literários de autores como António Torrado, José Fanha, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, entre outros. Num estudo de 2019, com base na análise de dados do PISA



sobre a leitura de largas dezenas de milhar de alunos, é possível aferir a relação entre a leitura de ficção narrativa e um maior aproveitamento escolar (Magalhães, 2020).

Implementar o gosto pela leitura leva à criar de hábitos de leitura nos alunos. Não basta que os alunos leiam, mas, sim, que sejam criados momentos de leitura prazerosos em que os alunos se sintam envolvidos e motivados. Todas as sextas feiras, esta professora levava os alunos para o recreio, quando a condições meteorológicas assim o permitiam, e estes liam os textos sentados na relva ou em almofadas, permitindo que estes desfrutassem do momento de leitura.

Considero que os hábitos de leitura devem ser implementados nos alunos desde cedo e que o ato de ler deve apresentado aos alunos como algo importante na vida deles a nível escolar, mas também social.

### **1.2.8 Turma do 1.º ano – O mundo dos Puzzles**

Na sala do 1.º ano do CEB, havia à disposição dos alunos uma mesa com um puzzle, que eles podiam fazer quando terminassem as atividades propostas pela professora ou durante o intervalo (v. Fig. 2). Terminados os puzzles, eles eram emoldurados e pendurados nos corredores da escola.



*Figura 2 – Alunos a realizarem o puzzle das cidades portuguesas*

Durante o período que estagiei nesta sala, tive oportunidade de observar os alunos a fazerem um puzzle com as cidades portuguesas sempre que tinham oportunidade. Os alunos faziam-no de forma prazerosa e trabalhavam sempre em equipa, o que foi algo que me chamou a atenção. Mesmo que comesçassem sozinhos, rapidamente outros colegas se lhes juntavam; procuravam ajudar-se uns aos outros, e, sempre que um conseguia colocar uma peça no lugar correto, era a felicidade de todos.

O puzzle é um jogo que tem como objetivo a montagem de uma imagem através de pequenas peças que terão de ser unidas de forma correta. Os puzzles estão presentes na vida das crianças desde cedo, seja em casa ou na escola, havendo vários motivos que justificam a sua importância para o desenvolvimento dos alunos. Acerca dos jogos aplicados na escola, Neto (2003, p. 5) considera que eles são “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”.

A montagem de puzzles e respetivo manuseamento das peças permite aos alunos desenvolverem diversas capacidades: entre outras, a motricidade fina, a cooperação, a noção espaço-temporal, a autoestima.

O manuseamento de peças permite desenvolver a motricidade fina – competência responsável por manusear objetos de forma precisa (Luque e Serrano, 2015). Estas autoras afirmam que a motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio que a rodeia. O desenvolvimento da motricidade fina contribuirá também para o manuseamento correto do lápis, da caneta, do pincel e de outros materiais necessários para realizar diferentes tarefas, tanto em contexto escolar, como no dia a dia (por exemplo, manusear os talheres na hora de refeição).

Devido à pandemia COVID-19, estes alunos do 1.º ano tinham estado grande parte do ano de 2020 em casa. Assim, a não presença física na escola durante alguns meses do Pré-Escolar que então frequentavam não lhes permitiu realizar atividades a fim de desenvolverem a motricidade fina. Isto refletiu-se, penso, na forma como hoje em dia pegam no lápis, no pincel e, no caso da construção deste puzzle, era notória a dificuldade de alguns em manusear as peças, sendo que muitos deles deixavam-nas cair frequentemente.

Como referido, a realização dos puzzles nesta turma era feita em grupo. Este facto contribuía para o desenvolvimento das capacidades sociais, pois promovia o trabalho em equipa, cuja natureza é a de se atingir, de forma cooperante, um objetivo final. Vygotsky (citado por Damiani, 2008, p. 215) refere que as atividades realizadas em equipa oferecem vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Este facto refletiu-se durante os diversos momentos de realização de puzzles a que fui tendo oportunidade de assistir nesta turma.

As crianças partilhavam sugestões entre elas, o que se mostrava fundamental na montagem do puzzle de forma mais rápida, visto que todas ajudavam a identificar mais facilmente onde teriam de colocar as peças. Logo num dos primeiros dias em que

tive oportunidade de assistir a esta atividade, uma das alunas sugeriu que selecionassem primeiro as peças que têm pelo menos um dos lados “lisos”, dizendo que essas seriam as peças a serem colocadas do lado de fora do puzzle e sugerindo fazer em primeiro lugar a “moldura” do puzzle. Outro aluno sugeriu que comessem por separar as peças por cores e cada um fosse tentando montar pequenas partes para que depois juntarem tudo. Outro aluno sugeriu ainda que fossem tirando as peças de forma aleatória e fossem tentando juntá-las.

Uma das dificuldades que pude observar enquanto os alunos montavam o puzzle foi que não conseguiam olhar para os espaços por preencher e intuir onde pôr as peças sobrantes: tinham de as ir experimentando, ou seja, tinham a necessidade de, com as peças na mão, irem fazendo tentativas. Nilges e Usnick (2000) caracterizam este fenómeno como orientação espacial, que, segundo eles, necessita do sistema sensorial para o seu sucesso.

Outra das competências que os puzzles desenvolvem nas crianças é o aumento de autoestima que resulta do ato de alcançarem com sucesso o objetivo de montar um puzzle e de serem capazes de superar os obstáculos para conseguirem atingir esse objetivo. Quintana (2014 p. 142) defende que “a autoestima é aquela ideia e aquele sentimento em que alguém reconhece as suas próprias qualidades”. As sensações de realização e de orgulho contribuem para o aumento da confiança e autoestima dos alunos refletindo-se no seu trabalho e na sua vida. Reafirmo que, ao longo da construção dos puzzles, foi notório o prazer dos alunos.

Em suma, considero importante permitir momentos na sala de aula em que os alunos, de forma autónoma, possam realizar atividades que desenvolvam competências fundamentais como as acima indicadas, enquanto os alunos encaram tais momentos como sendo de pura diversão.

### **1.2.9 Turma do 4.º ano – Um mais um são dois!**

A atividade que surge descrita de seguida foi realizada por mim, junto de uma turma de 4.º ano, com o objetivo de desenvolver o cálculo mental através de jogos.

O conceito de cálculo mental é definido como “um conjunto de procedimentos em que, uma vez analisados os dados a serem tratados, estes se articulam, sem recorrer a um algoritmo pré-estabelecido para obter resultados exatos ou aproximados” (Parra, 2001, p. 189). O cálculo mental é descrito por Buys (2008) como sendo “o cálculo hábil e flexível baseado nas relações numéricas conhecidas e nas características dos

números” (p. 121), tratando-se, assim, de “um movimento rápido e flexível no mundo dos números” (p. 122).

No Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bívar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), o cálculo mental surge ligado à fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos (adição, subtração, divisão e multiplicação), próprios do sistema decimal. O cálculo surge associados a estas operações, afirmando-se que esta “fluência não pode ser conseguida sem uma sólida proficiência no cálculo mental” (p. 6).

Foi-me proposto pela professora titular da turma realizar uma aula de matemática, com esta turma de 4.º ano, antes do teste que iam realizar. Decidi realizar uma atividade de revisão de conteúdos, onde os alunos, através de jogos, desenvolveram conceitos matemáticos. Comecei por levar os alunos até ao recreio, a fim de realizar atividades programadas, todas exteriores à sala de aula, a fim de tornar esta aula mais informal mas, ao mesmo tempo, reunindo estratégias estruturadas e intencionalizadas. Ou seja, procurei sair da sala de aula e fazer as atividades num local onde os alunos se sentem bem, a fim de tentar contrariar o que é ainda predominante no contexto escolar. Segundo Ponte e Serrazina (2004, p. 1), na área da Matemática, as práticas letivas dos professores são ainda predominantemente marcadas por serem expositivas, “baseadas na resolução de exercícios” e poucas vezes se “recorre a materiais para além do quadro, giz e manual, prevalecendo uma comunicação unidirecional e uma preocupação sumativa na avaliação”.

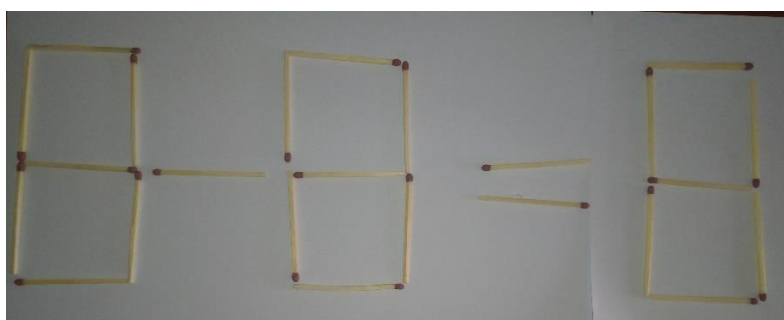
No recreio, primeiramente, dividi a turma em dois grupos, de forma aleatória, e expliquei as regras do primeiro jogo. Este tinha como objetivo revolverem operações recorrendo à multiplicação e, para tal, um elemento de cada grupo tinha de tentar chegar ao outro lado do campo percorrendo uma linha reta. Ao longo do percurso, sempre que se deparassem com um elemento da equipa adversária, tinham de se enfrentar num duelo fazendo o jogo “pedra, papel ou tesoura”. O elemento que conseguisse ganhar continuava o seu percurso; o elemento que perdesse saía do percurso, voltando para o fim da fila da sua equipa, levando a que, por sua vez, fosse o elemento da sua equipa que estava à frente da fila partisse.

Este jogo reunia alguns objetivos, que, se alcançados com êxito, garantiam a vitória de uma das equipas. Eram eles: ser a equipa mais rápida a percorrer a linha reta; conseguir vencer no jogo “pedra, papel ou tesoura”; alcançar o lado da equipa adversária; resolver corretamente 9 operações aritméticas – cujos cartões onde estas estavam inscritas se encontravam do lado da linha de partida da equipa adversária.

Durante a realização deste jogo, os alunos mostraram-se bastante envolvidos e a cooperarem entre equipas. Assim, não só trabalharam o cálculo mental, como, também, atitudes como a entreajuda e o trabalho em equipa. Neto (2001), baseando-se em vários autores, considera que

(...) o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas. Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos (p.199).

Após este jogo, realizei um pedipaper, durante o qual, em grupos de 5 e 6 elementos, os alunos tinham de resolver diferentes desafios, todos no âmbito da disciplina de Matemática, dando especial atenção a desafios que envolvessem operações aritméticas e exercícios de lógica. Na primeira estação, os alunos tinham a seguinte operação aritmética:  $1258 + 1763$ ; tinham de a resolver mentalmente e apresentar o resultado utilizando a numeração romana. Na segunda estação, os alunos tinham uma folha com as seguintes operações aritméticas :  $4 \times 7$ ;  $8 \times 6$ ;  $5 \times 3$ ;  $2 \times 9$  e  $9 \times 7$ . Perante estas operações, os alunos tinham que as colocar por ordem crescente do resultado obtido (isto é, teriam de colocar em primeiro lugar a operação  $5 \times 3$  e, em último lugar, a operação  $9 \times 7$ ). Na terceira estação, apresentei-lhes um desafio de lógica: tinham de mover um pau de fósforo, a fim de tornar a operação aritmética verdadeira (v. Fig. 3).



*Figura 3 – Paus de fósforo*

Na última estação, os alunos tinham à disposição paus de fósforo, plasticina e diferentes envelopes, que continham dentro cartões com indicação de características dos sólidos geométricos. O objetivo era verem as características indicadas e construir com os materiais postos à disposição os sólidos geométricos que tivessem essas características.

Pude concluir que todos os alunos se mostraram motivados e empenhados ao longo de todas as atividades que preparei. Considero que o facto de ter dado a aula toda no recreio da escola, local onde os alunos se sentem num contexto menos informal, assim como pelo o facto de ter usado como estratégia o recurso a jogos que implicavam movimento e desafios, foram fundamentais para que a aula decorresse como planeada, atingindo os objetivos previamente definidos.

#### **1.2.10 Turma do 4.º ano – Quem quer casar com a Carochinha?**

Num dos dias de estágio na turma do 4.º ano, tive oportunidade de conversar com os alunos e ficar a saber mais sobre os seus gostos. Deparei-me com diversas crianças que afirmaram que gostavam de ir ao teatro, ao qual iam frequentemente com os seus pais. Perante isto, decidi realizar uma aula com os alunos onde explorássemos e interpretássemos a “História da Carochinha”, na versão dramatizada de Luísa Dacosta, incluída no livro *Robertices*.

Luísa Dacosta nasceu em Vila Real de Trás-os-Montes, em 1927. Formou-se na Faculdade de Letras na Universidade de Lisboa em Ciências Histórico-Filosóficas, foi professora de Língua Portuguesa do 2.º CEB, no Porto. Para que os alunos ficassem a conhecer um pouco sobre a vida da autora, lancei o desafio de irem até ao recreio procurar envelopes, que continham dados sobre a mesma sob a forma de enigmas. Para descobrir o nome, os alunos tiveram de ordenar as letras; para descobrir a data de nascimento e de morte, tiveram de decifrar a numeração romana; para saber o local de nascimento, tiveram de identificar o distrito de Vila Real que estava identificado com cor diferente no mapa de Portugal.

Após os alunos decifrarem e conseguirem identificar os dados sobre a autora, fiz uma breve apresentação de outros dois livros da autora (*O Elefante Cor-de-Rosa*, *História com Recadinho*), permitindo que os alunos manuseassem e lessem as sinopses dos mesmos.

Antes de disponibilizar aos alunos o texto que iam ler de Luísa Dacosta, escrevi no quadro as seguintes palavras: “folia; tostões; formosura; cintila; esmola; bandulho”. Em conjunto com os alunos, fizemos revisão de conteúdos gramaticais utilizando essas palavras. Ao lerem as palavras, a maioria dos alunos não conhecia o seu significado. Deste modo, distribuí as palavras pelos diferentes alunos solicitando que procurassem no dicionário o significado. Sobrinho (1998, citado por Pereira, 2008, p. 115) defende que os leitores que utilizam o dicionário como estratégia não só aprendem mais palavras, como também alcançam maior desempenho na compreensão da leitura; o

mesmo autor acrescenta que “o dicionário é um instrumento eficaz na aprendizagem de vocabulário”.

De seguida, distribuí pelos alunos fotocópias do texto “A História da Carochinha” e solicitei que enumerassem as características presentes neste texto que os levasse a classificá-lo como um texto dramático. Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 17), no que respeita ao domínio da Educação Literária, espera-se que os alunos desenvolvam o conteúdo da produção expressiva (oral e escrita) através da dramatização de texto. E como o presente texto permitia o desenvolvimento desse conteúdo, distribuí as personagens (Carochinha, Roberto, Porco, Cão, Gato e Rato) pelos alunos e solicitei que dramatizassem o texto. Para tal, tinham à disposição adereços alusivos a cada personagem.

Teixeira e Teruel (2009, p.13) estabelecem uma ligação entre a educação e o teatro, afirmando que estes “são antes de mais nada, meios ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas”. O uso do teatro como estratégia na educação, não tem como objetivo formar artistas, mas, sim, permitir aos alunos que estes desenvolvam a capacidade de se expressar de forma confiante e seguros de si, desenvolvendo ao mesmo tempo a sua capacidade de expressão e comunicação com o mundo que a rodeia (Bercebal, 2000, p. 59).

Durante a realização do teatro era notório o empenho dos alunos que estavam a desempenhar papéis, assim como eram notórias a concentração e admiração dos que estavam a fazer de público, respeitando os colegas que estavam a fazer o teatro. Após dois grupos diferentes de alunos dramatizarem a história, em conjunto, analisámos e enumerámos as diferenças entre a história lida e dramatizada e as diferentes versões que os alunos conheciam da história da Carochinha. Para terminar a atividade solicitei que os alunos reescrevessem o final da história, inventado uma nova personagem com quem a Carochinha ia casar, dando um novo final à história.

A história da Carochinha é uma história conhecida por todos, embora existam diversas versões. O facto de toda a turma conhecer pelo menos uma das versões auxiliou no sucesso da mesma. Ao saberem que iriam realizar a dramatização do texto, mostraram-se bastante motivados, o que me leva a refletir sobre a importância do teatro como estratégia em sala de aula. A antecipação de conteúdos com a exploração das palavras que não fazem parte do léxico ativo dos alunos contribuiu para que todos conseguissem entender a história sem ficarem perdidos durante as leituras com o surgimento de palavras que não conheciam o significado.

## **CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES**

### **2.1 Descrição do Capítulo**

Este segundo capítulo recai sobre as planificações. Numa primeira instância, irei apresentar um pequeno enquadramento teórico acerca do que é planificar, da importância do planeamento e para que serve este. Depois, serão apresentadas várias planificações de atividades, sendo que tive oportunidade de as aplicar todas.

As planificações cobriram diversas áreas da Educação Pré-Escolar e diferentes disciplinas do 1.º CEB. Assim, as planificações de atividades realizadas na Educação Pré-Escolar são referentes ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao Domínio da Matemática e ainda a Área do Conhecimento do Mundo. Quanto ao 1.º CEB, elas enquadram-se nas disciplinas de Português, de Matemática e Estudo do Meio.

Todas as planificações começam por ser apresentadas em quadro, os quais têm a seguinte organização: Área/Domínio ou disciplina onde se enquadra a atividade; a duração da atividade (embora sejam todas planificações de curto prazo, a duração varia entre trinta minutos a uma hora); os componentes/conteúdos a desenvolver; as diferentes estratégias adotadas para atingir os objetivos dessa atividade/aula; os recursos necessários. Após esta apresentação em quadro, serão justificadas as estratégias utilizadas.

### **2.2 Fundamentação teórica**

Perante a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem que visa ensinar todos os alunos de um grupo, onde cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, os seus interesses, as suas capacidades e competências, é necessário que haja uma ponderação de decisões didáticas por parte do educador ou do professor antes de aplicar qualquer metodologia em sala de aula. A antecipação desta ação é designada por planificação do ensino e da aprendizagem que tem como objetivo atingir determinada finalidade.

Arends (1995, p. 44) defende que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”, ou seja, quando o professor elabora uma planificação tem de ter em conta dois aspetos: aquilo que o aluno já sabe; aquilo



que o professor quer ensinar e como quer ensinar, a fim de atingir determinados objetivos. Como refere este autor, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados (...) ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos”.

Todos os educadores/ professores quando fazem uma planificação têm como principal finalidade reunir as estratégias mais adequadas e adaptadas àquele grupo de crianças, de modo a ajudarem-nas a atingir um dado objetivo. Por isso, como nos dizem Silva et al (2016, p.15), planear não é “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. Embora o educador/professor reúna na planificação um conjunto de estratégias, este deve estar preparado para fazer alterações ou adaptações, caso considere necessário.

Segundo Zabalza (2000), planificar consiste em organizar:

(...) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno, que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo(p.48).

Utilizando a planificação, o docente pretende organizar o pensamento, as ideias, os recursos, bem como gerir o tempo de forma a alcançar determinadas finalidades, criando assim um fio condutor para o decorrer da atividade ou aula programada, tendo sempre em ponderação a possibilidade de ter de fazer alterações no momento.

Para Barroso (2013), planificar é um importante auxiliador da prática pedagógica e do ensino, pois contribui para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, visto permitir ao docente fazer uma previsão de como irá decorrer a aula, definindo um conjunto de objetivos que pretende alcançar e como os pretende alcançar (estratégias).

## **2.3 Planificações**

### **2.3.1 Planificação de atividade do Domínio da Matemática – 3 anos**

O Quadro 2 apresenta a planificação de uma atividade realizada com crianças da faixa etária dos 3 anos de idade. Esta atividade foi realizada após uma outra que

também conduzi, da Área do Conhecimento do Mundo, para a qual tinha levado um coelho para a sala de aula, a fim de as crianças poderem observar características dos mamíferos. Esta atividade cuja planificação se apresenta surgia assim como uma estratégia de interdisciplinaridade daquela Área com o Domínio da Matemática, visando, neste Domínio, desenvolver as componentes da Geometria e Medida, e a dos Números e operações.

Quadro 2 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

PLANO DE ATIVIDADE			
Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min	<p><b>Geometria e Medida</b></p> <p><b>Números e Operações</b></p>	<p>Contar a lenda do Senhor Tan;</p> <p>Explorar o material Tangram enumerando as características das sete peças que compõem o material;</p> <p>Permitir que as crianças explorem livremente o material;</p> <p>Solicitar que as crianças façam, de forma livre, a construção do coelho, utilizando todas as peças do Tangram;</p> <p>Apresentar às crianças a construção tipo do Coelho, utilizando peças de grandes dimensões;</p> <p>Concluir a atividade, realizando situações problemáticas com o auxílio de imagens de cenouras.</p>	<p>Material Tangram;</p> <p>Colunas;</p> <p>Computador;</p> <p>Tangram de grandes dimensões;</p> <p>Imagens de cenouras;</p> <p>Algarismos móveis.</p>

A atividade descrita foi realizada por mim, após as crianças virem do recreio. À chegada à sala, solicitei que as crianças se sentassem nas respetivas mesas, onde cada uma já tinha o material Tangram e imagens de cenouras recortadas.

Utilizei o material Tangram por considerar que é um material apelativo e com diversas potencialidades educativas. Santos (2008, citado por Caldeira, 2009) afirma que o

Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações (p. 391).

A fim de concentrar a atenção das crianças, comecei por contar uma história deste material – uma das lendas do senhor Tan – e, para tal, utilizei fantoches. Após as crianças ficarem a saber mais sobre este material, solicitei que cada uma observasse e manipulasse as peças livremente, a fim de verem como é composto o Tangram. Pedi que fossem as crianças a enumerar as formas geométricas e a quantidade de peças deste material. De seguida, permiti às crianças que fizessem livremente construções e que as fossem apresentando aos restantes colegas. Cardoso (2002, p.12) afirma que o contacto com novos materiais deve ser feito através de atividades lúdicas, permitindo que haja momento de exploração livre.

Depois de as crianças manipularem e explorarem o material Tangram, lancei um desafio: em pares, fariam a construção de um coelho. Estava assim a remeter para a atividade que tínhamos realizado de manhã, na Área do Conhecimento do Mundo, sobre as características dos mamíferos e onde tinham tido a oportunidade de ver um coelho, sistematizando e recordando o que tinha sido já dito.

Optei pelo trabalho em pares por considerar que é importante que, desde cedo, as crianças tenham contacto com diferentes formas de trabalho, criando assim um espírito de ajuda, respeito, aprendendo e contribuindo para a aprendizagem das outras crianças. O trabalho entre pares permite às crianças confrontarem e trocarem ideias, bem como colaborarem para que, juntas, consigam superar as dificuldades encontradas, resolvendo problemas encontrados durante a tarefa que têm de realizar em comum. Esta estratégia permite alargar “as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p. 25).

Após todos os pares terem feito a construção do coelho, solicitei que os apresentassem ao resto das crianças e pude observar que, mesmo não estando na mesma mesa, alguns pares apresentaram construções semelhantes.

Projetei a imagem ‘tipo’ da construção do coelho com o material Tangram. Solicitei que as crianças fossem ditando onde estavam as peças e, à medida que iam ditando, fui colocando as peças que tinha, de grandes dimensões, coladas na parede. Ao longo desse exercício, foi havendo diálogo entre mim e as crianças, tendo surgido questões como “Coloco o triângulo pequeno de que lado? Direito ou esquerdo?”.

A construção do coelho tinha como objetivo trabalhar a componente do Domínio da Matemática, designada como Geometria. Segundo as OCEP, nesta componente, espera-se que, através de atividades espontâneas e lúdicas, as crianças, a partir da

consciência da sua posição e deslocação no espaço, consigam perceber e utilizar designações como “perto”, “longe”, entre outras (Silva et al., 2016, p. 79). Esta componente pretende também que as crianças sejam capazes de reconhecer e representar diferentes formas geométricas e, progressivamente, sejam capazes de diferenciar, nomear e caracterizar as mesmas. Segundo Silva et al. (2016, p. 80) ao trabalhar a geometria de forma progressiva, pretende-se que a criança desenvolva a sua visualização espacial através da manipulação de objetos de duas ou três dimensões.

Visto que tínhamos falado anteriormente sobre o coelho e sobre as suas características e alimentação, decidi concluir a atividade remetendo para a componente Números e Operações. Lancei situações problemáticas, como, por exemplo, “O Coelho comeu 2 cenouras, horas depois comeu mais 2 cenouras. Quantas cenouras comeu o coelho?”. As crianças utilizaram as imagens das cenouras (que eu tinha preparado e que tinham dentro dos sacos) para contar. Para conseguirem responder a estas situações problemáticas, iam retirando do saco a quantidade de cenouras que iam sendo dadas, utilizando assim as imagens das cenouras para trabalhar no concreto. Caldeira (2009, p. 12) afirma que “a utilização dos materiais manipulativos, através dos modelos concretos, permite a criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática”.

A atividade decorreu como planeado, tendo eu sido surpreendida pela capacidade de imaginação das crianças ao fazerem a construção do coelho. Embora algumas construções fossem bastante abstratas, ao serem explicadas pelos pequenos autores rapidamente se tornava perceptível.

### **2.3.2 Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita – 4 anos**

O Quadro 3 apresenta uma planificação de uma atividade realizada com um grupo de crianças da faixa etária dos 4 anos de idade. A atividade insere-se na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Devido à pandemia Covid19, a presente atividade foi realizada na ferramenta Zoom e programada para uma duração de 30 minutos.

Quadro 3 – Planificação de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

PLANO DE ATIVIDADE			
Área da Expressão e Comunicação — Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min	<b>Consciência linguística</b>  - Consciência fonológica	Relembrar os constituintes da planta com o intuito de perceber o que foi retido pelas crianças sobre este tema; Contar a história “João e o pé de feijão”; Colocar os acontecimentos por ordem cronológica, com o auxílio das crianças; Explorar e comparar as palavras “João” e “feijão” para observar se, através do sentido da audição, as crianças identificam os diferentes fonemas que formam estas duas palavras; Solicitar que as crianças digam palavras que terminem no mesmo som que as palavras “João” e “feijão”, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica das mesmas assim como alargar o seu campo lexical; Concluir a atividade realizando uma síntese dos diferentes conceitos abordados.	Livro com o conto “João e o pé de feijão”; Feijões ‘mágicos’ (feitos de tecido); Pé de feijão (feito com rolos de papel higiênico); Imagens de Ovos de ouro; Imagens ilustrativas da história.

Com esta planificação tinha como objetivo desenvolver a comunicação oral e a consciência linguística recorrendo à leitura e interpretação de um livro.

Na semana anterior, tinha feito com este mesmo grupo de crianças uma atividade experimental da germinação do feijão. Assim, esta planificação começava por relembrar o que havia sido feito, fazendo interdisciplinaridade com a Área do Conhecimento do Mundo. Segundo Silva et al. (2016, p. 90), atividades como a da germinação do feijão trazem benefícios para as crianças, pois o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são, normalmente, experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando-lhes oportunidade para refletir, compreender e conhecer as características, as suas transformações e as

razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.

Cada criança mostrou como estava o feijão que tinha plantado em grupo e, a partir desse resultado, questionei-as acerca dos constituintes das plantas e das respetivas funções de cada constituinte. De seguida, realizei uma primeira leitura, recorrendo a inflexões de voz e a diferentes materiais (feijões ‘mágicos’ e um pé de feijão), de forma a concentrar a atenção das crianças assim como a motivá-las para a leitura. Bamberger (2002, p.24) explica que “na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais importante ainda para a motivação da leitura”.

Após a leitura do livro, solicitei que fossem as crianças a recontar a história e a colocar, por ordem cronológica, as imagens que representavam cada acontecimento. Esta estratégia, segundo Silva (1986, p. 9), “desenvolve a memória, a capacidade de atenção, o espírito de síntese, para além de enriquecer a linguagem através da aquisição de novos vocábulos”. Para que todas as crianças pudessem participar, tinha-lhes enviado, antes de iniciar a atividade, um e-mail contendo em anexo uma imagem que tiveram de imprimir. À medida que iam sendo relatados os acontecimentos, as crianças tinham de mostrar a sua imagem quando esta correspondesse ao acontecimento referido.

Um dos objetivos desta atividade era as crianças desenvolverem a sua capacidade fonológica, que, segundo Silva et al. (2016, p. 64), se refere “à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)”, com o objetivo de as crianças serem capazes de identificar palavras que rimem. Para isto, lancei o desafio de identificarem o que havia em comum entre as palavras “João” e “feijão” – o que só poderiam fazer utilizando o sentido da audição.

Antes de terminar a atividade, lancei o desafio às crianças de pesquisarem e de procurarem em casa objetos cujos nomes rimassem. É importante que, após aprenderem novos conceitos, as crianças tenham oportunidade de, a sós ou em grupo, explorarem o meio que as rodeia, a fim de porem em práticas conhecimentos adquiridos.

Considero que esta atividade motivou as crianças a aprenderem o conceito de rima, e a ouvirem as palavras e terem a capacidade de as analisar quanto aos diferentes fonemas pelos quais são formadas. Trabalhar a consciência fonológica das palavras na

Educação Pré-Escolar, de uma forma lúdica e recorrendo a palavras que estão em livros ou histórias que as crianças ouvem, permitirá, mais tarde, compreender diferentes tipologias textuais, como o poema. O cenário utilizado, bem como a expressividade que procurei usar, ajudaram na concentração da atenção das crianças o que levou a que, no final, todas fossem capazes de identificar palavras que terminassem no mesmo fonema.

### 2.3.3 Planificação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos

A presente planificação descrita no quadro 4 apresenta as estratégias e recursos utilizados para explorar as diferentes fases do Ciclo da Água. No decorrer desta atividade, com crianças da faixa etária dos 5 anos, estas tiveram oportunidade de ficar a conhecer as diferentes fases do ciclo da água assim como quais os comportamentos que devem adotar para preservar a água e evitar o desperdício.

Quadro 4 – Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

Plano de Atividade			
Área do Conhecimento do Mundo			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min	<b>Abordagem às Ciências</b>  - Conhecimento do mundo físico e natural	Identificar as concepções prévias das crianças, através de uma ficha individual, onde terão de colocar por ordem as fases do ciclo da água;  Explicar às crianças as fases do ciclo da água através de uma maquete;  Introduzir os conceitos de “evaporação”, “condensação”, “precipitação”;  Projetar um vídeo sobre diferentes atitudes e comportamentos relacionados com a água;  Discutir atitudes e comportamentos visionados no vídeo, classificando-os como corretos ou incorretos;  Concluir a atividade completando um poema sobre o ciclo da água.	Maquete do ciclo da água;  Imagens das diferentes fases;  Cartolina;  Cola;  Lápis de cor;  Projetor;  Computador;  Colunas.

Comecei a atividade distribuindo imagens das fases do ciclo da água e pedi às crianças que ordenassem do modo que considerassem correto. Tomei como ponto de partida o que as crianças já sabiam, pedindo que me fossem explicando o que sabiam acerca do ciclo da água. Segundo Martins et al. (2009, p. 19), é necessário o educador estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenômenos que observam e considerar tais ideias como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem. Deste modo, optei por ouvir primeiro o que estas crianças já sabiam. Um dos meninos referiu que a água vinha dos rios e dos mares e “subia para o céu”; outro disse que a chuva ia ter aos rios e mares.

Para clarificar a abordagem ao tema do ciclo da água, utilizei uma maquete realizada por mim. Solicitei que as crianças se sentassem à minha frente, no chão, formando um “U”, para que todas vissem a maquete e me conseguissem acompanhar. Comecei por explicar as diferentes fases do ciclo da água, pedindo que as crianças fossem repetindo os nomes de cada uma e que explicassem, por palavras suas, o que acontecia em cada uma.

Após explicar o ciclo da água, nomeei algumas crianças de “professoras” e solicitei que fossem estas a explicar as diferentes fases do ciclo da água, bem como a fazer questões aos colegas. Este tipo de estratégia, do jogo “faz de conta” desempenha um papel fundamental nas crianças desta faixa etária, pois, como Silva et al. (2016, p. 52) observam, assumem “papel importante no desenvolvimento emocional e social, alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções da criança”. Para o sucesso desta estratégia optei por nomear de professor as crianças que, por norma, são mais introvertidas, dando-lhes oportunidade de poderem comunicar mais com os colegas e assim trabalhar a comunicação.

Depois de as crianças ficarem a conhecer melhor o ciclo da água e o nome de cada fase, assim como o que acontece em cada uma, projetei um vídeo. Neste, elas puderam observar diferentes comportamentos e atitudes em diversas circunstâncias ligadas ao uso de água. Tinha como objetivo fazer um debate posterior com as crianças, onde iríamos analisar as diferentes atitudes e seriam as crianças a falar sobre elas, dizendo se consideravam corretas ou incorretas e o porquê. Segundo Silva et al. (2016):

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social (p. 85).

Deste modo, procurei não só transmitir os conceitos relacionados com o ciclo da



água, mas também procurei sensibilizar as crianças para a importância de adotar comportamentos corretos quanto ao uso de água e quando à preservação da mesma.

A discussão acerca de cada uma das atitudes e comportamentos visualizados teve com objetivo que as crianças desenvolvessem o seu pensamento crítico e estivessem ativas naquele momento. É fundamental implementarmos, desde cedo, nas crianças o pensamento crítico, assim como mostrar-lhes o quanto é importante que sejam pessoas ativas, mostrando que os seus comportamentos podem trazer benefícios para a sociedade assim como para o meio ambiente.

Após concluir a atividade, percebi que o uso da maquete facilitou a explicação das diferentes fases do ciclo da água e que o facto de ir fazendo perguntas e solicitando que as crianças fizessem de ‘professor’ fez com que todas as crianças concentrassem a sua atenção no que estava a acontecer.

#### 2.3.4 Planificação da Atividade do Domínio da Matemática – 5 anos

O quadro 4 apresenta uma planificação pensada para crianças da faixa etária dos 5 anos. A planificação contempla uma atividade, realizada por mim, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no Domínio da Matemática. Esta atividade tinha como principal objetivo trabalhar os números e as diferentes operações, e para tal, recorri ao material Cuisenaire para auxiliar as crianças.

Quadro 5 – Planificação de Atividade do Domínio da Matemática (5 anos)

Plano de Atividade			
Área de Expressão e Comunicação — Domínio da Matemática			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min	Números e Operações	Contextualizar a atividade, enumerando as diferentes características do material Cuisenaire; Decompor diferentes números, utilizando as peças do Cuisenaire; Concluir a atividade, colocando em uma cartolina as diferentes formas de decompor diferentes números.	Material Cuisenaire; Saco com gotas de água em goma eva; Algarismos móveis; Cartolina; Cola.

Realizei a presente atividade, numa manhã, no estágio com o grupo da faixa etária dos 5 anos. Por se tratar de um grupo com crianças com dificuldades de concentração, antes de as crianças irem para a sala, alterei a disposição das mesas colocando-as em U, a fim de ser mais fácil chegar a todas as crianças e que todas pudessem ver melhor aquilo que eu estava a fazer.

Em cima de cada mesa, coloquei uma caixa do material Cuisenaire, juntamente com sacos que tinham dentro gotas de água feitas em goma eva.

É fundamental para um educador/ professor planejar não só as atividades que irá realizar, mas também a estrutura da sala e organizar o material que irá necessitar ao longo da atividade, pois, como afirma Arends (1995, p. 97), “o espaço – que tem a ver com a colocação dos materiais, das carteiras e dos alunos – é outro recurso importante gerido pelos professores”. Deste modo, antes de começar a atividade, organizei tudo para que, depois, durante a atividade, todas as crianças pudessem ter à sua disposição o material necessário.

Com a ajuda das crianças, comecei por apresentar o material, enumerando as diferentes características do mesmo (cor, tamanho e forma). Alsina (2004) descreve o material Cuisenaire desta forma:

As barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessários para poder passar ao cálculo mental... para introduzir e praticar as operações aritméticas(p.34).

O principal objetivo desta atividade era o de desenvolver a noção de número e trabalhar as operações aritméticas. Para tal, recorri ao material Cuisenaire, por ser um material manipulativo e, como Caldeira (2016, p. 126) afirma, estas “peças são feitas de um material fácil de manipular e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e experimentação”.

Moyer (2001) defende que a manipulação activa dos materiais permite que as crianças desenvolvam um repertório de imagens que podem ser utilizadas na manipulação mental dos conceitos abstratos. Segundo esta autora, os materiais manipulativos não podem carregar significados próprios, mas são potenciais ferramentas que têm como função a tarefa para a qual o professor concebeu o seu uso, ou seja, auxiliar os alunos. Considero o material Cuisenaire adequado para trabalhar operações aritméticas bem como a noção de número.

Após exploração do material, e já lembrado o valor de cada peça, distribuí cada uma das peças de tamanho grande por dez crianças. Solicitei que as restantes crianças ajudassem aquelas dez a organizar as peças por ordem crescente. Teriam de começar pela peça de menor valor (peça branca) e terminando na peça de maior valor (peça laranja).

De seguida, fui lançando diferentes situações problemáticas relacionadas com a água por este ser o tema em estudo nessa semana. Para isto, utilizei diferentes estratégias tais como: solicitar que as crianças fossem buscar a peça cuja quantidade fosse a dita por mim; ditar os números e bater palmas ou estalinhos que indicassem a quantidade das parcelas para, depois, poderem fazer a operação de soma solicitada. Quando as crianças acabaram essa operação, pedi que fossem buscar gotas de água correspondentes ao resultado final. No final, pedi a uma criança que as contasse em voz alta a fim de verificar o resultado.

Caldeira (2009, p. 67) refere que o grupo de crianças “fará a associação de numeral com o número de objetos contados, consolidará o princípio da abstração e aprenderá independentemente da ordem pela qual conta os objetos”. Deste modo, é importante que as crianças aprendam a contar e, só depois de o saberem fazer, associem a quantidade ao numeral, pois recitar os algarismos nada traz de benéfico à criança. É igualmente importante que, desde cedo, as crianças se deparem com diferentes situações problemáticas, onde estas tenham de pensar e escolher a operação aritmética correta para a resolução das mesmas.

Ao realizar esta atividade, as crianças tiveram oportunidade de utilizar um material manipulativo e estimulante, que as ajudou a manter motivadas ao longo da atividade, assim como tiveram de recorrer a diferentes operações aritméticas para a resolução das diferentes situações problemáticas.

### **2.3.5 Planificação de Aula da disciplina de – 1.º ano**

O quadro 6, apresentado na página seguinte, tem representada a planificação de uma aula lecionada a uma turma do 1.º ano do CEB. A aula, planeada por mim, contempla a disciplina de Português, nomeadamente o domínio da Iniciação à Educação Literária.

Quadro 6 – Plano de Aula de Português (1.º ano)

Plano de Aula			
Disciplina de Português			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	<b>Iniciação à Educação Literária:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e leitura</li> <li>- Memorização e recitação de lengalenga</li> <li>- Compreensão de texto</li> <li>- Expressão de sentimentos e emoções</li> </ul>	Fazer a leitura participada da história <i>Coelhinho Branco</i> , de António Torrado; Distribuir as personagens (coelho branco, boi, cão, formiga e o galo) pelos alunos; Rer a história com os alunos, atribuindo a cada um as falas de uma personagem; Interpretar a história; Realizar a dobragem do coelho.	Computador; Livro <i>Coelhinho Branco</i> , de António Torrado; Imagens das personagens do texto; Imagens das partes do texto; Papel de origami.

A planificação apresentada remete para um conjunto de estratégias utilizadas por mim, com o objetivo principal de promover a Iniciação à Educação Literária. Procurei estimular este domínio, por valorizar a sua importância. Buescu, Moraes, Rocha e Magalhães (2015, p. 8) defendem que este é um domínio que “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania”. Recorri à obra *Coelhinho Branco*, de António Torrado. Este livro está presente na Lista de obras e textos para Iniciação à Educação Literária no 1.º ano do CEB.

No 1.º ano, no âmbito do Domínio da Iniciação à Educação Literária, um dos conteúdos mencionados no Programa de Português é a “memorização e recitação – Trava-línguas, lengalenga; poema” (Buescu et al., 2015, p. 10). A fim de desenvolver este conteúdo, antes de começar a leitura da obra acima mencionada, ensinei aos alunos a lengalenga “Eu sou a Cabra Cabrez que te salta em cima e te faz em três”, a qual vai surgir várias vezes ao longo da obra. Fi-lo para que os alunos a memorizassem e combinei que, ao meu sinal (levantar a mão direita), eles a recitassem.

A primeira leitura da obra foi feita por mim, em voz alta, de forma expressiva, fazendo inflexões de voz e mudanças de tom para representar as diferentes personagens. Bastos e Luciano (2004, p. 81) referem-se a esta estratégia afirmando que, quando é bem executada, “cria um ambiente de expectativa e de mistérios nos

momentos que a antecedem”. Por se tratar de alunos do 1.º CEB, realizei a primeira leitura em voz alta e, à medida que ia lendo, os alunos puderam acompanhar a leitura, pois esta estava a ser projetada no quadro interativo da sala.

Após os alunos terem ouvido a leitura modelo, feita por mim, de seguida foram eles a lerem. Para que houvesse uma participação alargada, eu fiz a narração e distribuí as falas das personagens por 5 alunos, sendo a fala da personagem Cabra Cabrez dita por todos. No final desta segunda leitura, procurei fazer algumas questões de interpretação, pois, como Rato (2020) afirma, “ler e compreender um texto é um dos mais importantes objetivos dos primeiros anos de escolaridade”. Esta autora reconhece ainda que “um bom leitor não está limitado à boa capacidade de decodificar os símbolos escritos, embora seja absolutamente determinante na aprendizagem inicial da leitura”. As questões que dirigi aos alunos foram ao encontro dos objetivos descritos nas Aprendizagens Essenciais no 1.º ano do CEB (DGE, 2018).

As questões dirigidas aos alunos (por exemplo: “Qual a personagem que consideras mais corajosa?”; “Se tivesses de ser uma das personagens qual escolherias?”) foram sempre acompanhados do pedido de justificação das mesmas, de modo a desenvolver a capacidade deles de manifestarem “ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias” (DGE, 2018, p. 9). A fim de identificar se os alunos tinham compreendido a história, uma das estratégias usadas foi a de ordenação de acontecimentos, bem como explorar a ordem pela qual surgiram as personagens no texto, visando desenvolver a capacidade dos alunos de compreenderem neste texto a “sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens...” (DGE, 2018, p. 10).

Após a leitura e o trabalho de exploração da compreensão da obra com os alunos, distribuí-lhes folhas brancas, para que, em conjunto e seguindo as indicações que fui dando, estes realizassem um coelho em origami e, de seguida, o pintassem de uma cor à escolha e o decorassem, de forma livre, com diferentes materiais (papel crepe, botões, fios de lã, entre outros...). Posteriormente, teriam de apresentar o seu coelho à turma, fazendo uma breve explicação do porquê de terem escolhido determinada cor.

As dobragens do coelho, realizada pelos alunos, foram expostas de seguida na sala. De acordo com Vasconcelos et al. (2012 p. 17), a exposição dos trabalhos “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo”.

Em suma, e como é defendido por Sim-Sim (2009, p. 29), a leitura deve contemplar “consistentemente estratégias de releitura (...), de antecipação e previsão de acontecimentos, de questionamento sobre o que se ouviu ler e de contextualização do lido”. Esta aula procurou, assim, reunir estratégias de motivação e de estimulação ao gosto pela literatura infantil.

#### 2.3.4 Planificação de Aula de Estudo do Meio – 2.º ano

O quadro 7 apresenta a planificação de uma aula planeada e aplicada por mim numa turma do 2.º ano do CEB. A atividade insere-se na disciplina do Estudo do Meio, num âmbito de Ensino Experimental.

Quadro 7 – Plano de Aula de Estudo do Meio (2.º ano)

Plano de Aula			
Disciplina do Estudo do Meio			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora	<p><b>À descoberta dos materiais e objetos</b></p> <p>- Realizar experiências com a água</p> <p>▪ Verificar experimentalmente o efeito da água nas substâncias</p>	<p>Contextualizar o tema da aula através de um vídeo;</p> <p>Lançar a questão problema “Será que todas as substâncias se misturam com a água?; “</p> <p>Preencher protocolo com as conceções alternativas;</p> <p>Completar os procedimentos no protocolo, colando os passos em falta;</p> <p>Executar a experiência, seguindo os passos do protocolo;</p> <p>Registar as observações, confrontando-as com as previsões;</p> <p>Responder à questão-problema e completar tabela (individual e exposta num cartaz);</p> <p>Sistematizar oralmente o que foi feito;</p> <p>Continuar a explorar lançando um desafio para a próxima aula.</p>	<p>Vídeo;</p> <p>Protocolo (folha A4)</p> <p>Água;</p> <p>Açúcar;</p> <p>Azeite; Sal;</p> <p>Areia; Leite;</p> <p>Café;</p> <p>Farinha</p> <p>Copos de plástico;</p> <p>Colheres de plástico;</p> <p>Imagens com velcro;</p> <p>Cartaz.</p>

Enquanto estive a realizar o estágio profissional, foi-me dada oportunidade de estar uma semana na sala da turma do 2.º ano, onde pude observar e realizar algumas

atividades. Planeei e realizei uma atividade experimental, a fim de, em conjunto com os alunos, percebermos quais as substâncias que se dissolvem na água e as que não se dissolvem.

O Ensino das Ciências, recorrendo ao Ensino Experimental, permite aos alunos aprendizagens de forma contextualizada e com significado. Este tipo de ensino procura ter como base aquilo que os alunos já sabem, utilizando esse saber como fator de aprendizagem. A experimentação é vista como um elemento de motivação para os alunos despertando a sua curiosidade. Defendendo a importância do ensino experimental, Giordan (1999, p. 43) alerta para que, já há mais de 2300 anos, Aristóteles afirmava que “quem possuir a noção sem a experiência, e conhecer o universal ignorando o particular nele contido, enganar-se-á muitas vezes no tratamento”.

Contextualizei a atividade recorrendo a um vídeo elaborado por mim e por uma colega, onde surgia a história de duas irmãs, sendo uma delas capaz de fazer magia fazendo desaparecer “coisas” ao coloca-las dentro de água. No vídeo, era possível ver algumas substâncias ‘desaparecerem’, ou seja, serem dissolvidas, ao contacto com a água até surgir uma substância que não se dissolveu. E aí surgiu a questão-problema da atividade experimental que se iria realizar.

De seguida, pretendi identificar as Concepções Alternativas (CA's) de cada aluno, recorrendo ao preenchimento de uma tabela. Nesta, cada um tinha de colocar, de um lado, as substâncias que considerava que se dissolviam em água e, de outro lado, aquelas que, na sua opinião, não se dissolviam. As CA's, segundo Cachapuz (1995, citado por Martins et al., 2007) são

(...) ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização (pp. 28-29).

Elas visam ser o ponto de partida que o professor deve ter em conta antes de novas aprendizagens. Pereira (2002, p. 76) refere que “cabe ao professor justamente procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como o ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos”.

O Ensino das Ciências através do Ensino Experimental procura que os alunos estejam e sejam ativos nos momentos de aprendizagem. Durante a realização desta atividade, procurei manter os alunos ativos. O protocolo experimental (Anexo 1) distribuído previamente aos alunos continha lacunas face ao material que iam utilizar, permitindo-lhes que comesçassem logo a ser elementos ativos nesta experiência. As

imagens constantes do protocolo experimental entregue eram as de um copo, uma colher e uma garrafa de água; os alunos tiveram de acrescentar desenhos e respetivas legendas das substâncias que, entretanto, lhes entreguei (copos com farinha, café, etc.). Os alunos tiveram de usar os cinco sentidos para identificarem os materiais que iriam utilizar. Para tal, em conjunto, fomos identificando os mesmos.

Segundo Mata, Bettencourt, Lino e Paiva (2004, p. 173) as atividades experimentais envolvem trabalho em grupo, proporcionando aos alunos desenvolver “atitudes como respeitar a vez, respeitar a opinião dos outros, exprimir a sua opinião e cooperar com o grupo”. O objetivo desta atividade era procurar perceber quais as substâncias que se dissolviam e as que não se dissolviam na água. Deste modo, dividi a turma em pequenos grupos, tendo cada grupo uma substância para tentar dissolver na água e posteriormente apresentar à turma o resultado obtido, para que todos pudessem observar e registar esses resultados.

Após todos os grupos terem terminado, solicitei que cada grupo apresentasse oralmente os resultados obtidos e tentassem encontrar uma explicação para o mesmo. Cassany, Luna e Sanz (1998, p. 135) defendem que, na vida atual, é absolutamente necessário criar momentos que proporcionem a exposição oral dos alunos, de uma forma clara e coerente, uma vez que esta irá ser fundamental para a sua vida social e profissional.

Para terminar esta atividade experimental, lancei o desafio aos alunos de procurarem em casa outras substâncias que se dissolvessem na água bem como a respetiva explicação. Procurei assim que os alunos fizessem um Ensino por Pesquisa (EPP), no qual o aluno surge como um agente ativo, tendo o papel de pesquisar e refletir de forma crítica sobre os conteúdos em questão (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 143).

### **2.3.5 Planificação da Aula de Português – 3.º ano**

O quadro 8 que apresento na página seguinte, contém a planificação de uma aula para uma turma do 3.º ano de escolaridade. A planificação contempla estratégias, pensadas por mim, no âmbito da disciplina do Português, abrangendo os vários domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática).



Quadro 8 – Plano de Aula de Português (3.º ano)

Plano de Aula			
Disciplina: Português			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	<p><b>Oralidade</b></p> <p>Compreensão e Expressão</p> <p><b>Leitura e escrita</b></p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Ortografia e pontuação</p> <p><b>Educação Literária</b></p> <p>- Audição de textos</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>- Morfologia e lexicologia</p>	<p>Lançar o desafio aos alunos de descobrirem quem é o autor do texto através de pistas;</p> <p>Apresentar Power Point com dados sobre a vida e obra da autora Alice Vieira;</p> <p>Lançar o desafio aos alunos de adivinharem o título de um conjunto de livros através de curiosidades sobre cada um.</p> <p>Visualizar um vídeo sobre os sinónimos e antónimos;</p> <p>Ler expressivamente a história “Conversas de irmão”;</p> <p>Analisar a história, recorrendo à identificação dos sinónimos e antónimos que nela aparecem;</p> <p>Fazer o jogo dos sinónimos e antónimos;</p> <p>Compartilhar um vídeo explicativo sobre os sinais de pontuação;</p> <p>Solicitar que os alunos antecipem a história através do título;</p> <p>Ler expressivamente a história “Eu sou o maior”;</p> <p>Realizar um debate, onde, em pequenos grupos, terão de defender um sinal de pontuação.</p>	<p>Computador;</p> <p>Power Point;</p> <p><i>Livro com Cheiro a Chocolate</i>, de Alice Vieira.</p>

Para a apresentação das histórias do volume *Livro com Cheiro a Chocolate*, da escritora Alice Vieira, recorri à estratégia de apresentar diversas pistas aos alunos. Estes teriam de, em primeiro lugar, decifrá-las e, posteriormente, deveriam fazer uma breve pesquisa, a fim de perceber qual era a autora que escreveu o livro que iam conhecer. Num Power Point, apresentei-lhe um mapa, com uma seta apontando para a cidade de Lisboa; havia também a indicação de 20 de março de 1943 em numeração romana; e, por fim, havia o nome de Alice Vieira decomposto em várias letras.

O principal objetivo desta estratégia era motivar desde logo os alunos, pois, como afirma Oliveira (1999, citado por Simão, 2005, p.10), a motivação “deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal”.

Atualmente é cada vez mais desafiante para o professor cativar todos os alunos e mantê-los motivados ao longo das aulas. O professor expositivo tende a não conseguir que os alunos adquiram os conhecimentos que o mesmo transmite. Deste modo, decidi não ser eu a apresentar a autora, mas sim permitir que os alunos pesquisassem e fossem eles mesmos a apresentarem-na. Para Richardson (1999), pesquisar é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve.

Em seguida, e não deixando de parte a motivação e a pesquisa, e por considerar importante os alunos ficarem a conhecer mais alguns livros de literatura para crianças da autora Alice Vieira, apresentei os seis livros da coleção de “Livros com Cheiro a...”. Aqui, novamente procurei não ser expositiva, mas sim lançar pistas, para que, através das mesmas, os alunos fossem capazes de identificar os títulos. Os enigmas conduziam à baunilha, ao morango, à canela, ao caramelo, à banana e ao chocolate.

Após a breve apresentação da autora, apresentei o *Livro com Cheiro a Chocolate*. Neste livro, como lemos na própria sinopse, a autora procurou conduzir as crianças no caminho da leitura, apresentando-lhes vocábulos novos, jogando com palavras e brincando com a gramática, a pontuação e a acentuação.

Antes de ler o texto “Conversas de irmão”, apresentei um pequeno vídeo sobre sinónimos e antónimos assim como exemplos de ambas as situações. Utilizei o recurso às novas tecnologias, porque, como afirma Silva (2016)

(...) hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos media e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando (p. 85).

Por esta razão e por cada vez mais os alunos estarem ligados às novas tecnologias e se sentirem cativados pelas mesmas, considereei que seria mais apelativo e mais do agrado dos mesmos um vídeo do que ser eu simplesmente a ser expositiva.

Após ler a história, pedi que os alunos identificassem os sinónimos e antónimos e realizamos uma pequena atividade. Cada um tinha uma palavra e através de mímica

tinha de dar a entender qual era a sua palavra para que os seus colegas adivinhassem. Optei por fazer um pequeno jogo simbólico, para que os alunos tivessem de puxar mais pela sua imaginação. Baden-Powell (citado em Sousa, 2003) afirmava:

As crianças são fabulosas em imaginação, amam a ficção mais do que lhes possa convir.... as representações dramáticas são um dos melhores meios de evolução da criança. Elas desenvolvem não apenas a faculdade de imitação que possuem naturalmente, mas o seu espírito e também a sua fantasia, e tudo o que contribui para o desenvolvimento do carácter (p. 24).

Por se tratar de uma história curta, decidi apresentar uma segunda história do mesmo livro: “Eu sou o maior”. Comecei por pedir que os alunos tentassem adivinhar o tema da história que eu iria contar e, novamente, por se tratar de um texto literário com uma vertente didática, apresentei um pequeno vídeo sobre a importância dos sinais de pontuação.

Após a leitura deste pequeno texto sobre os sinais de pontuação, lancei um debate, onde, em pequenos grupos, os alunos teriam de apresentar cinco argumentos que defendessem a importância do sinal de pontuação que lhes tinha sido atribuído. Para este debate, tinha como objetivo que os alunos mostrassem que compreendiam as funções de cada sinal e, também que fossem críticos e criativos na forma de o defenderem. Como afirma Guilford (1956, citado por Sousa, 2003) a criatividade é uma capacidade adquirir soluções para problemas que possam surgir, e que não há resposta para tal, permitindo de certa forma que os alunos fossem livres e criativos na forma de se expressarem.

No decorrer desta atividade procurei sempre manter os alunos motivados e participativos, para que, ao longo da mesma, eles próprios também pudessem transmitir conhecimentos que adquiriram anteriormente, tornando esta atividade lúdica.

### **2.3.6 Planificação da Aula da Disciplina de – 4.º ano**

No Quadro 9, apresentado na página seguinte, surge o plano de aula pensado para uma turma do 4.º ano de escolaridade. A planificação surge no âmbito da disciplina do Matemática, tendo como principal recurso o material manipulativo 5.º dom de Froebel.

Quadro 9 – Plano de Aula de Matemática (4.º ano)

Plano de Aula			
Disciplina Matemática			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora	<b>Geometria e medida</b>  <b>Números e operações</b>	Distribuir as caixas pelos alunos, à medida que lhes vou fazendo questões de cálculo mental; Relembrar as construções que os alunos já fizeram; Apresentar, através de uma imagem, a construção do poço; Desafiar os alunos a tentarem fazer autonomamente a base do poço; Orientar os alunos a corrigirem e a continuarem a construção do poço; Lançar questões problemas relacionados com a construção do poço.	Caixas do 5.º dom de Froebel; Imagens de construções; Ficha com situações problemáticas.

Numa das manhãs de estágio, tive oportunidade de realizar uma atividade no Domínio da Matemática, com a turma do 4.º ano. Nesta atividade, os principais objetivos eram: estimular o cálculo mental, a manipulação de sólidos geométricos e a resolução de problemas.

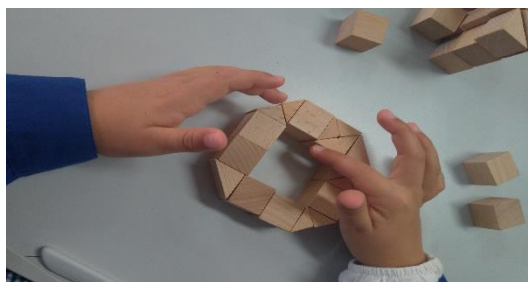
Escolhi utilizar o material manipulativo 5.º dom de Froebel. Este dom é constituído por vinte cubos inteiros, três cubos formados por dois meios e ainda três cubos formados por quatro meios, todos eles apresentados dentro de uma caixa de madeira. Segundo Caldeira (2009, p. 302), o 5.º Dom de Froebel proporciona como interesses pedagógicos o desenvolvimento do equilíbrio, da noção espacial, o raciocínio lógico, o cálculo mental, a criatividade, e ainda permite que, através do mesmo, sejam feitas situações problemáticas. A mesma autora refere ainda que, através deste 5.º Dom, é possível desenvolver nos alunos capacidades/ destrezas como o equilíbrio e construir. Estes elementos são fundamentais para o sucesso da atividade que planeei.

No 1.º CEB, espera-se que sejam criados vários momentos recorrendo a diversas estratégias que possibilitem aos alunos desenvolver o cálculo mental, bem como a rapidez do mesmo. Para tal, decidi fazer um jogo de cálculo mental. Buys (2008, p. 122) define o cálculo mental como sendo “um movimento rápido e flexível no mundo dos números”; Thompson (2009) completa, afirmando que o cálculo mental desenvolve um bom sentido do número assim como promove o desenvolvimento de competências

da resolução de problemas. Fui dirigindo questões de cálculo mental e, sempre que o aluno a quem eu tinha perguntado acertava, dava-lhe uma caixa do 5.º dom de Froebel.

Após todos os alunos terem a caixa na mesa, mostrei diversas imagens de construções que podem ser feitas com o 5.º dom, procurando saber se se recordavam de alguma. Por fim, surgiu a imagem da construção do poço – construção essa que iríamos realizar.

Por se tratar de alunos de 4.º ano e que já tinham feito anteriormente diversas construções com este material, desafiei-os a realizarem autonomamente a base do poço apelando para que a tentassem realizar sozinhos da forma que achavam ser, tendo em conta que puderam observar uma imagem da construção (v. fig. 4). Tschirhart e Rigler (2009) afirmam que a autonomia dos alunos depende do professor, pois é este que vai gerir o percurso de aprendizagem proporcionando situações que permitam aos alunos desenvolverem a autonomia e o sentido de responsabilidade. Deste modo, e em acordo com os autores mencionados, optei por deixar os alunos explorarem e tentarem fazer a construção da base do poço.

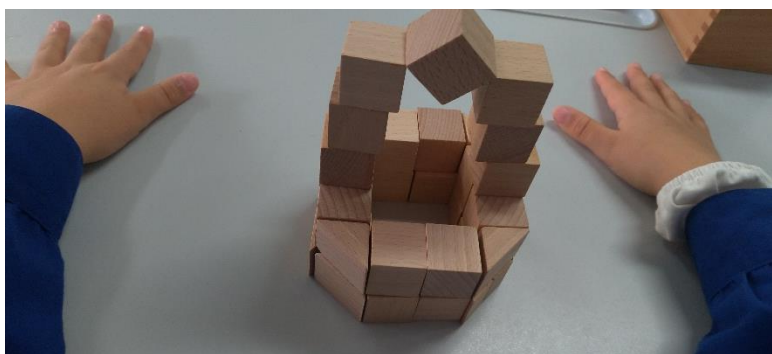


*Figura 4 – Aluna do 4.º ano a construir a base da construção do poço*

Após todos os alunos apresentarem sugestões para a construção da base do poço, fui dando indicações para que colocassem as peças corretas para formar a base e o restante da construção do poço (v. fig. 5). Para tal, fui referindo as posições que as peças deveriam ocupar na construção, dando indicações que desafiassem os alunos a recorrer as noções de lateralidade e a noção espacial. Breda et al. (2011, p. 15) referem a importância da noção espacial, defendendo que ela “é fundamental para elaborar e usar representações de modo a registar ideias matemáticas”.

Ponte e Serrazina (2000, p. 55) referem-se à resolução de problemas matemáticos como sendo fundamentais para a aprendizagem da Matemática, afirmando que se aprende “Matemática resolvendo problemas”. Depois de todos os alunos terem

terminado a construção do poço, comecei por lançar o desafio de escreverem os passos desta construção e fazerem o próprio desenho, para que ficassem com esse registo. De seguida, lancei duas situações problemáticas: uma relacionada com uma menina que ia ao poço buscar água e os alunos tinham de descobrir quantos litros de água esta menina tinha ido buscar; outra correspondia a altura da água neste poço.



*Figura 5 – Construção do poço com o 5.º Dom de Froebel*

### **3. DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO**

#### **3.1 Descrição do Capítulo**

Neste terceiro capítulo do presente Relatório de Estágio, apresento quatro dos Dispositivos de Avaliação que apliquei junto de dois grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e de duas turmas de alunos do 1.º CEB.

Reservo a primeira parte deste capítulo a um breve enquadramento teórico, mencionando a importância da avaliação, para o que recorri a estudos de autores que investigam esta área. Na segunda parte, apresento os quatro dispositivos de avaliação acima referidos, com as respetivas contextualizações das atividades, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, assim como apresento e analiso os resultados.

#### **3.2 Fundamentação Teórica**

A sociedade atual vê o termo avaliar como algo que é exigido a nível político, social e cultural. Deste modo, a avaliação está presente em diferentes contextos da nossa vida. Ser avaliado é algo constante no dia-a-dia, seja pela forma como nos apresentamos, agimos, seja pelas escolhas que fazemos. Esta avaliação a que somos sujeitos irá permitir analisar o que temos ou não de mudar, melhorar ou mesmo manter.

O termo avaliação surge associado à escola pelas frequentes avaliações a que os alunos são sujeitos. Zabalza (1995, citado por Ferreira, 2007, p. 12) refere-se a tal associação, designando a escola como “o mundo da avaliação”. Pinto e Santos (2006, p. 97) afirmam que a avaliação “é uma das dimensões mais visíveis da profissão de docente”. Embora a sua importância não crie dúvidas entre os docentes, Arends (2008, p. 208) reconhece que é “uma faceta do trabalho que muitos professores consideram difícil”.

Avaliar os alunos é entendido como um método indispensável para o sucesso destes, pois só através de avaliações será possível identificar lacunas e, consequentemente, melhorar quer o ensino quer a aprendizagem. Silva et al. (2016, p. 15) afirmam que avaliar “consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática”. Estas avaliações irão permitir que o docente reflita sobre as metodologias adotadas e as altere, ou que as mantenha, consoante os resultados

obtidos. De acordo com o documento Despacho Normativo n.º 1-F/2016, 5 de abril, artigo 3.º

A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

As finalidades da avaliação das aprendizagens determinam o momento em que estas podem ser feitas. Ferreira (2007, p. 23) distingue os diferentes momentos de aplicação da avaliação como “antes, durante e depois do processo de aprendizagem”. Tais momentos distintos levam à designação clássica das três principais avaliações mais aplicadas pelos professores: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Estas diferentes avaliações bem como os diferentes momentos em que são aplicadas permitem ao professor identificar as dificuldades dos alunos perante um conteúdo programático. Quanto à Educação Pré-Escolar, a avaliação fica limitada às duas primeiras.

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo ou antes de serem explorados novos conhecimentos. Ela tem como objetivo caracterizar o grupo/ turma e cada criança/ aluno. Guerra (1993, citado em Ferreira, 2007) define esta avaliação como sendo a responsável por determinar o grau de preparação dos alunos “antes de iniciarem uma nova aprendizagem” (p. 24), acrescentando que é através da avaliação diagnóstica que o docente consegue identificar “conhecimentos prévios dos alunos, as expectativas, as suas conceções sobre o tema a lecionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer os seus interesses e necessidades” (p. 25).

A avaliação formativa é realizada no decorrer das aprendizagens, sendo, segundo Lopes e Silva (2015a, p. 154), “uma avaliação para a aprendizagem, não uma avaliação da aprendizagem”. Os mesmos autores afirmam ainda que :

(...) a avaliação formativa é considerada um processo que se focaliza em descobrir “o que” os alunos compreendem e “como” compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o ensino-aprendizagem e não em classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação sumativa (p. 153).

A avaliação formativa deve ser aplicada sistematicamente e deve “levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar os aspetos positivos e as falhas do seu percurso” (Abrecht, 1994, p. 19). O objetivo primordial desta avaliação é permitir “monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com finalidade de os ajudar a desenvolver competências de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015a, p. 154).



Por fim, a avaliação sumativa, aplicada somente a partir do Ensino Básico, é aplicada após a aquisição das aprendizagens, dando informações ao docente relativamente ao estado de desenvolvimento das aprendizagens desencadeadas. Cortesão (2002, p. 38) refere-se à avaliação sumativa como a que pretende “representar um sumário, uma apreciação de resultados obtidos numa situação educativa”.

Na Educação Pré-Escolar o papel do educador caracteriza-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão sobre as ferramentas e metodologias que este adota. Tal reflexão, como afirmado por Silva et al. (2016), assenta num “ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar” (p. 5); para que o educador seja capaz de criar um ambiente estimulante, de aprendizagens significativas e diversificadas, este tem de fazer uma avaliação diagnóstica, a fim de registar e documentar dados “sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social” (p. 13). A articulação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa permitem, como se lê na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a adaptação das estratégias e, consequentemente, a reformulação do projeto curricular do grupo. Em suma, e recorrendo de novo a Silva et al. (2016), na Educação Pré-Escolar, avaliar consiste em recolher informações necessárias “para tomar decisões sobre a prática” (p. 15), visando tornar a criança o centro da aprendizagem.

No 1.º CEB, como atrás referido, há três modalidades de avaliação das aprendizagens: diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, alguns dos objetos de avaliação assentam nos seguintes pontos:

- 1– A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor;
- 2 – A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O feedback avaliativo surge como um aspeto essencial de qualquer processo de avaliação. Este deve ser dado aos alunos e aos seus encarregados de educação. Para Fernandes (2005):

(...) o feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos. (p. 84)

Para a avaliação dos diferentes dispositivos de avaliação que apresento a seguir, utilizei a escala de Likert adaptada, compreendida entre os valores de 0 a 10 e seguindo os seguintes parâmetros:

- Fraco (0 a 2,9 valores)
- Insuficiente (3 a 4,9 valores)
- Suficiente (5 a 6,9 valores)
- Bom (7 a 8,9 valores)
- Muito bom (9 a 10 valores)

### **3.3 Dispositivo de avaliação – 4 anos**

#### **3.3.1 Contextualização da atividade**

O dispositivo de avaliação (anexo 2) apresentado de seguida foi aplicado a um grupo de dezanove crianças na faixa etária dos 4 anos. A proposta de atividade está inserida no Domínio da Matemática. A mesma foi realizada em abril de 2021, tendo tido uma duração de cerca de 40 minutos

Com esta atividade procurei perceber se as crianças eram capazes de analisar e operar com uma das formas geométricas – o triângulo, isto é, se eram capazes de identificar esta figura geométrica em diferentes imagens. Procurei ainda analisar se eram capazes de resolver adições e, posteriormente, associar um número a uma quantidade por meio de pintura e se respeitavam os respetivos contornos. Por último, analisei ainda a escrita dos números.

#### **3.3.2 Descrição dos parâmetros, critérios e cotações de avaliação**

Identificação da figura geométrica triângulo: o parâmetro tem como objetivo verificar se a criança é capaz de identificar, nas seis imagens apresentadas, aquelas onde é possível observar a forma triangular.

Os critérios definidos são:

- Identifica corretamente 3 imagens;
- Identifica corretamente 2 imagens;
- Identifica corretamente 1 imagem;

- Não identifica corretamente nenhuma imagem.

Resolução de operações de adição: visa identificar se as crianças são capazes de resolver operações aritméticas, de forma autônoma e sem terem objetos manipuláveis que as auxiliem nos seus cálculos.

Os critérios definidos são:

- Resolve corretamente as 3 operações aritméticas;
- Resolve corretamente as 2 operações aritméticas;
- Resolve corretamente as 1 operações aritméticas;
- Não resolve corretamente nenhuma operação aritmética;

Associação do número à quantidade: este parâmetro tem como objetivo identificar se as crianças pintam as quantidades de maçãs indicadas, associando ao número que resulta da operação aritmética de adição.

Os critérios definidos são:

- Pinta a quantidade correta nas três situações;
- Pinta a quantidade correta em duas das situações;
- Pinta a quantidade correta apenas em uma das situações;
- Não pinta a quantidade correta em nenhuma das situações.

Escrita dos números: perante este objetivo, a preocupação recai sobre a forma como as crianças escrevem os números e se estas respeitam a orientação dos mesmos.

Os critérios definidos são:

- Escreve corretamente os números;
- Não escreve corretamente os números;

Motricidade fina: o objetivo passa por analisar a capacidade manual da criança, procurando identificar se respeitam os limites das imagens não pintando fora das mesmas.

Os critérios definidos são:

- Pinta respeitando os contornos;
- Pinta sem respeitar os contornos.

No quadro 10 são apresentados parâmetros, critérios e as respectivas cotações.

Quadro 10 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática – 4 anos

Parâmetros	Critérios		Cotações
Identificação da figura geométrica – triângulo	Assinala corretamente 3 imagens;	3	3
	Assinala corretamente 2 imagens;	2	
	Assinala corretamente 1 imagem;	1	
	Desconta – 1 por cada imagem incorreta.	-1	
Resolução de operações de adição	Resolve corretamente as 3 operações aritméticas;	3	3
	Resolve corretamente 2 operações aritméticas;	2	
	Resolve corretamente as 1 operações aritméticas;	1	
	Resposta incorreta.	0	
Associação do número à quantidade	Pinta a quantidade correta nas três situações;	2	2
	Pinta a quantidade correta em duas situações;	1,5	
	Pinta a quantidade correta em uma situação;	1	
	Resposta incorreta.	0	
Escrita dos números	Escreve corretamente os números;	1	1
	Não escreve os números corretamente.	0	
Motricidade fina	Pinta respeitando os contornos;	1	1
	Pinta sem respeitar os contornos.	0	
Total			10

### 3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

Os resultados da avaliação do Domínio da Matemática no grupo dos 4 anos surgem apresentada no gráfico da figura 6.

Resultados da avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática

■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

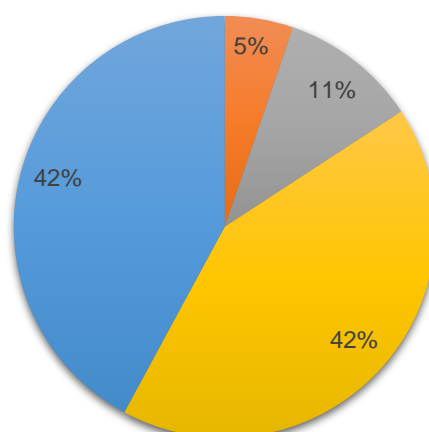


Figura 6 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Refletindo e analisando o gráfico da figura 6 a média alcançada pelo grupo da faixa etária dos 4 anos foi Bom, como é possível verificar na grelha de correção presente no anexo 3 . Através do gráfico, é possível aferir que 5% (uma criança) obteve a classificação de Insuficiente. Duas crianças, correspondendo a 11%, alcançaram o Suficiente. As restantes dezasseis crianças distribuíram-se equitativamente pelas avaliações Bom e Muito Bom (oito para cada). Nenhuma criança alcançou a avaliação de Fraco. Desta forma, e tendo em conta que a criança que obteve a avaliação Insuficiente está a frequentar o pré-escolar há duas semanas, posso concluir o sucesso desta atividade.

Analisando por parâmetros e critérios de forma mais pormenorizada, tendo em conta a grelha de correção mencionada acima, é possível verificar que no parâmetro da Identificação da figura geométrica triângulo, cujo objetivo era as crianças identificarem figuras triangulares em objetos que lhe são familiares, a maioria do grupo atingiu a cotação máxima. Na Educação Pré-Escolar, espera-se que a Matemática seja inserida

no cotidiano da criança, permitindo e proporcionando experiências diversificadas e desafiantes. Silva et al. (2016, p.74) afirmam que “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo cotidiano” e acrescentam ainda que as crianças “aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas”.

O parâmetro Resolução de operações de adição, sem que necessitassem de utilizar materiais manipulativos para chegarem à soma das parcelas, mostrou ser aquele onde as crianças obtiveram uma melhor classificação. Na última operação ( $1 + 5$ ), as crianças demoraram mais tempo a conseguir fazê-la. Acredito que isto se deveu ao facto de a primeira parcela ter menor quantidade que a segunda, o que aumentou o grau de dificuldade por estas estarem habituadas a recitar a sequência numérica.

Como observam Silva et al. (2016, p. 16), “muitas vezes as crianças aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número”. No entanto, ao resolver o parâmetro Associação de um número à quantidade referente, as crianças deste grupo demonstraram que a grande maioria é capaz de o fazer de forma correta, tendo acertado nas três alíneas propostas.

Os parâmetros com menor classificação foram os da Motricidade fina e da Caligrafia. Gallahue (2002, p. 49) refere que a motricidade fina apresenta um papel revelante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Estou convencida de que, devido à pandemia Covid19, estas crianças estiveram muito tempo em casa, onde a maioria não realizou tarefas nem atividades onde pudessem desenvolver as mesmas. O resultado obtido nestes dois parâmetros reflete a necessidade de, na escola, estas crianças desenvolverem a sua motricidade e a sua orientação espacial através de diversas atividades práticas.

De uma forma geral, os objetivos pretendidos com este dispositivo foram atingidos por grande parte das crianças do grupo, uma média geral de 8, ou seja, Bom. Durante a realização desta proposta de atividade, todas elas demonstraram autonomia, tendo sido apenas necessário a leitura e explicação do que era suposto fazer em cada uma das tarefas.

### **3.4 Dispositivo de avaliação – 5 anos**

#### **3.4.1 Contextualização da atividade**

Este dispositivo de avaliação foi aplicado no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e do Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música (anexo 4). Pareceu-me importante abordar este Subdomínio, a par dos habitualmente avaliados.

Saliento que, durante o período de estágio na sala do grupo dos 5 anos, pude assistir todas as semanas às atividades lecionadas pelo professor de música. As crianças demonstravam muito interesse pelos diferentes instrumentos musicais, bem como por todas as temáticas abordadas.

Pretendi verificar se as crianças são capazes de ouvir o som de diferentes instrumentos musicais e reconhecê-los, lembrando depois a ordem pela qual eles foram tocados, reconhecer os nomes dos diferentes instrumentos tocados, fazer a divisão silábica de diferentes palavras, bem como identificar a sílaba forte de outras palavras.

Esta atividade foi realizada com um grupo de dezoito crianças e teve a duração de cerca de 40 minutos.

#### **3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações de avaliação**

Ordenação dos instrumentos musicais: neste parâmetro, pretende-se que a criança seja capaz de, através do seu sentido de audição, identificar os instrumentos que são tocados, após o que os têm de colar pela ordem que foram ouvidos.

Os critérios definidos são:

- Ordena corretamente os 5 instrumentos musicais;
- Ordena corretamente 3 instrumentos musicais;
- Resposta incorreta.

Identificação quanto ao número de sílabas: este parâmetro visa reconhecer se a criança consegue reconhecer o nome dos instrumentos musicais tocados e, logo após, pintar os instrumentos musicais consoante o número de sílabas do nome de cada instrumento.

Os critérios definidos são:

- Pinta com as cores corretas 5 imagens de instrumentos musicais;
- Pinta com as cores corretas 3 ou 4 imagens de instrumentos musicais;
- Pinta com as cores corretas 1 ou 2 imagens de instrumentos musicais;
- Resposta incorreta.

Identificação da sílaba forte: este parâmetro pretende avaliar se a criança identifica a sílaba forte de diferentes palavras

Os critérios definidos são:

- Identifica a sílaba forte em 5 palavras;
- Identifica a sílaba forte em 3 ou 4 palavras;
- Identifica a sílaba forte 1 ou 2 palavras.
- Resposta incorreta

Motricidade fina: o objetivo deste parâmetro é identificar a capacidade de a criança executar movimentos de precisão, controlo e destreza, ao pintar as imagens sem sair dos contornos.

Os critérios definidos são:

- Pinta respeitando os contornos;
- Pinta sem respeitar os contornos.

O quadro 11 reúne os parâmetros e critérios de avaliação bem como as respetivas cotações para cada um.



Quadro 11 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Subdomínio da Música – 5 anos

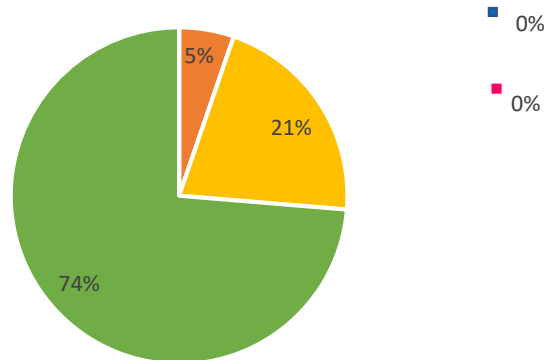
Parâmetros	Critérios		Cotações
Ordenação de instrumentos musicais	Ordena corretamente 5 instrumentos musicais;	2	2
	Ordena corretamente 3 instrumentos musicais;	1	
	Resposta incorreta.	0	
Identificação quanto ao número de sílabas	Identifica a sílaba forte em 5 palavras;	4	4
	Identifica a sílaba forte em 3 ou em 4 palavras;	3	
	Identifica a sílaba forte em 1 ou em 2 palavra(s);	2	
	Resposta incorreta.	0	
Identificação da sílaba forte	Identifica a sílaba forte em 5 palavras;	3	3
	Identifica a sílaba forte em 3 ou 4 palavras;	2	
	Identifica a sílaba forte em 1 ou em 2 palavra(s);	1	
	Resposta incorreta.	0	
Motricidade fina	Pinta respeitando os contornos;	1	1
	Pinta sem respeitar os contornos.	0	
Total			10

### 3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

A figura 7 apresenta, sob a forma de um gráfico, os resultados obtidos na avaliação referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Subdomínio da Música, na faixa etária dos 5 anos, respeitando os critérios anteriormente mencionados.

**Resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Subdomínio da Música**

■ Fraco   ■ Insuficiente   ■ Suficiente   ■ Bom   ■ Muito Bom



*Figura 7 – Resultados da avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Subdomínio da Música*

Feita a correção da proposta de atividade, analisando o gráfico acima e com base nos dados obtidos através da grelha de correção apresentada no anexo 5, concluiu-se que a proposta de atividade foi realizada com sucesso, tendo o grupo atingido uma média geral de 7 (Bom).

Como pode ser observado na figura 7, não foi atribuída a classificação Fraco a nenhuma das crianças. Uma criança (correspondente a 5%) apresentou uma classificação Insuficiente, tendo tido 4. As restantes crianças obtiveram classificação entre o Suficiente e o Bom. Assim, quatro crianças (21%) obtiveram Suficiente, enquanto as restantes treze, correspondendo a 74%, alcançaram o Bom.

Para avaliação desta proposta de atividade, recorri a 4 parâmetros, aos quais as crianças conseguiram, de uma forma geral, corresponder. Demonstraram mais dificuldades em apenas um – o que consistia na identificação da sílaba forte em 5 palavras.

Quanto ao critério Ordenação dos instrumentos musicais, as crianças ouviram o som dos diferentes instrumentos (que toquei, mas que eles não me viam a tocar) e, à medida que iam ouvindo, tinham de associar o som ao instrumento musical que estava nas pequenas imagens que lhes tinha dado previamente, após o que tinham de as colar na folha entregue pela ordem que tinham sido ouvidos.

O facto de se tratar de instrumentos musicais que as crianças conheciam e já tinham tido oportunidade de manusear e tocar serviu de motivação para a realização desta proposta. Silva et al. (2016, p. 54) afirmam que a “abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança”. Neste parâmetro, todas as crianças alcançaram o que era pretendido excepto uma. No caso desta, tal deveu-se a distração e não a falta de conhecimento dos instrumentos.

O parâmetro Identificação quanto ao número de sílabas pretendia que as crianças pintassem os diferentes instrumentos (cujos nomes deveriam conhecer), respeitando a informação que lhes era dada num quadro onde se indicava quais as cores que deviam utilizar dependendo do número de sílabas dos nomes dos instrumentos. Apenas uma criança conseguiu alcançar com sucesso total este parâmetro, nomeando e acertando na divisão silábica dos cinco instrumentos. As restantes não conseguiram dividir silabicamente e corretamente as palavras “flauta” e “tambor”. Quando, após o exercício, as questioneei individualmente sobre este aspeto, todas responderam oralmente de forma semelhante: dividiram a palavra “flauta” em 3 sílabas “fla-u-ta” e a palavra “tambor” também em 3 sílabas “tam-bo-r”.

A Identificação da sílaba forte foi realizado pelas crianças de forma autónoma, parecendo seguras e não hesitando no que estavam a fazer. Porém, verificou-se que nenhuma das crianças alcançou o esperado neste parâmetro.

A motricidade fina destas crianças, também avaliada, surgiu como um dos parâmetros onde todas conseguiram atingir o objetivo de pintar as imagens respeitando os contornos.

Após aplicar esta proposta de trabalho, e procurando compreender o motivo das percentagens obtidas, concluí que teria sido necessário que, para a concretização de forma correta respeitante ao parâmetro Identificação da sílaba forte, eu tivesse revisto com as crianças, previamente, como sabemos qual é a sílaba forte de uma palavra escrita, recorrendo à Décima Terceira Lição da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Segundo esta regra, olhamos para o fim da palavra e se esta acaba em u, i, letra consoante e não tiver acento gráfico a sílaba forte é a última; se não acabar em u, i, letra consoante e não tiver acento gráfico a sílaba forte é a que está ao pé da última (Deus, 1997, p. 57).

### **3.5. Dispositivo de avaliação – 1.º ano**

#### **3.5.1 Contextualização da proposta de atividade**

O presente dispositivo de avaliação (anexo 6) foi aplicado, durante 30 minutos, no âmbito da Disciplina do Estudo do Meio, numa turma do 1.º ano composta por 23 alunos. Este dispositivo surge após terem sido explorados com os alunos os diferentes espaços da escola, as respetivas funções e regras a ter em conta, assim como os objetos presentes/associados aos diferentes locais. Com ele, pretendi verificar se os alunos retiveram os conhecimentos adquiridos (sobre diferentes espaços da casa e da escola, regras a cumprir nesses espaços) através de várias atividades práticas realizadas ao longo do mês.

#### **3.5.2 Descrição dos parâmetros, critérios e cotações de avaliação**

Identificação dos diferentes espaços da escola: o presente parâmetro tem como objetivo verificar se os alunos identificam os cinco diferentes locais da escola (sala de aula habitual; sala de música; biblioteca; recreio; cantina), apresentados em imagens, fazendo a respetiva legenda e utilizando as palavras que estão no quadro.

Os critérios definidos são:

- Legenda corretamente 5 imagens;
- Legenda corretamente 3 ou 4 imagens;
- Legenda corretamente 1 ou 2 imagens;
- Resposta incorreta.

Associação de funções aos espaços da escola: este parâmetro visa identificar se os alunos são capazes de fazer a correspondência entre os locais e as atividades que, habitualmente e de uma forma geral, são realizadas nos mesmos.

Os critérios definidos são:

- Faz corretamente as 4 associações;
- Faz corretamente 2 ou 3 associações;
- Faz corretamente 1 associação;
- Resposta incorreta.

Associação de objetos aos espaços da escola: pretendo, neste parâmetro, identificar se os alunos são capazes de identificar objetos associados a um determinado espaço da escola, pintando somente aqueles que não pertencem aos espaços mencionados.

Os critérios definidos são:

- Pinta corretamente 3 objetos;
- Pinta corretamente 2 objetos;
- Pinta corretamente 1 objeto;
- Resposta incorreta.

Classificação, com V ou F, das afirmações: procuro, com este parâmetro, identificar se os alunos sabem as regras que devemos adotar nos diferentes espaços, bem como aquilo se pode ser feito nos mesmos.

Os critérios definidos são:

- Classifica corretamente as 4 afirmações;
- Classifica corretamente 1, 2 ou 3 afirmações;
- Resposta incorreta.

Caligrafia: o último parâmetro mencionado visa identificar se os alunos escrevem de forma legível a legenda das imagens.

Os critérios definidos são:

- Escreve de forma legível;
- Escreve de forma ilegível.

O quadro 12, apresentado na página seguinte, apresenta os parâmetros, os critérios e as respectivas cotações.

Quadro 12 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de atividade da disciplina do Estudo do Meio – 1.º ano

Parâmetros	Critérios		Cotações
Identificação dos diferentes espaços da escola	Legenda corretamente 5 imagens;	3	3
	Legenda corretamente 3 ou 4 imagens;	2	
	Legenda corretamente 1 ou 2 imagens	1	
	Resposta incorreta	0	
Associação de funções aos espaços da escola	Faz corretamente as 4 associações;	3	3
	Faz corretamente 2 ou 3 associações;	2	
	Faz corretamente 1 associação;	1	
	Resposta incorreta	0	
Associação de objetos aos espaços da escola	Pinta corretamente 3 objetos;	2	2
	Pinta corretamente 1 objetos ou 2 objeto;	1	
	Resposta incorreta	0	
Classificação, com V ou F, das afirmações	Classifica corretamente as 4 afirmações;	1	1
	Classifica corretamente 1, 2 ou 3 afirmações	0,5	
	Resposta incorreta	0	
Caligrafia	Escreve com letra legível	1	1
	Não escreve de forma legível	0	
total			10

### 3.5.3 Apresentação e análise dos resultados

Os resultados obtidos da avaliação da disciplina de Estudo do Meio aplicados na turma do 1.º ano surgem apresentados no gráfico da figura 8.

#### RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO DE ESTUDO DO MEIO

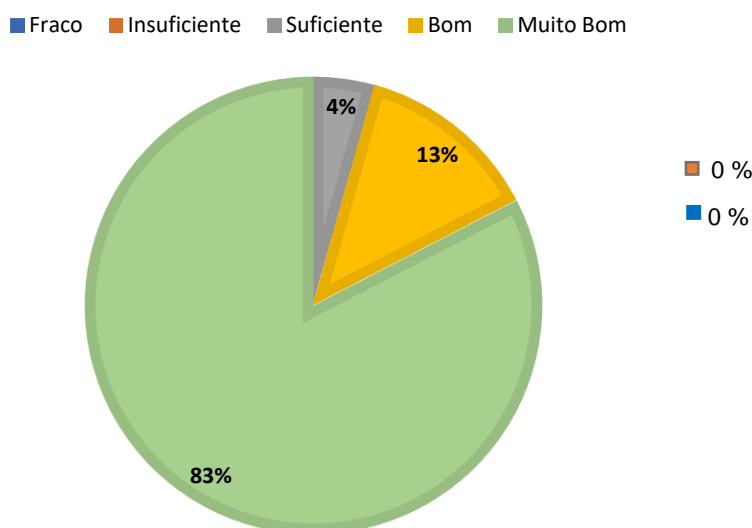


Figura 8 – Resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio

A análise e a reflexão da grelha de correção apresentada no anexo 7, permitem-me concluir que a proposta de avaliação aplicada na turma do 1.º ano do CEB, referente aos diferentes espaços da escola, foi realizada com sucesso, tendo a turma atingido a média geral de 9 (Muito Bom). Refletindo e analisando os dados do gráfico da figura 8, é possível conferir que 19 alunos, correspondendo a 83% da turma, obtiveram a classificação Muito bom; 3 alunos, correspondendo a 13%, obtiveram a classificação de Bom; os restantes 4%, correspondente a 1 aluno, obteve a classificação Suficiente.

No parâmetro da identificação dos diferentes espaços da escola e no parâmetro associação de funções aos espaços da escola, pude verificar que, à exceção de um, todos os alunos legendaram os diferentes espaços com os nomes corretos e fizeram corretamente a associação entre os diferentes espaços e as funções a desempenhar nos mesmos. Segundo a DGE (2007, p. 119), no 1.º ano do CEB, a disciplina do Estudo do Meio tem como um dos objetos de estudo a descoberta das inter-relações entre espaços, esperando-se que os alunos sejam capazes de reconhecer os diferentes espaços da sua escola bem como as funções desses espaços. O sucesso destes

resultados deveu-se, na minha opinião, ao facto de as atividades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem destes conteúdos terem sido atividades lúdicas, as quais, segundo Salomão e Mertini (2007, p. 2), constituem um “recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. (...) reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social”.

No parâmetro da associação de objetos aos espaços da escola, a grande maioria dos alunos atingiram o esperado. Porém, 17% dos alunos demonstraram dificuldades em alcançar o pretendido neste objetivo. Penso que estes alunos responderam de forma incorreta por falta de atenção ao que era pedido no enunciado, visto que todos pintaram as imagens dos objetos que pertenciam aos diferentes espaços, em vez de pintarem as imagens dos objetos que não lhes pertenciam, como era pedido no enunciado.

Face ao parâmetro que tinha como objetivo classificar, com V ou F, as afirmações referentes às regras em diferentes espaços da escola, e que permitia verificar se as atividades realizadas sobre as regras dos diferentes espaços tinham sido interiorizadas, verificou-se que apenas dois alunos não conseguiram corresponder ao esperado. O papel da escola é, juntamente com a família, preparar os alunos para a vida em sociedade. Para tal, é fundamental a aquisição de regras. Fonseca e Rosa (2015, p. 168) afirmam que as regras surgem “não para anular as suas ações”, mas como reguladoras de comportamentos, a fim de preparar os alunos para o futuro. Segundo Bracinhas (2014, p. 12), as regras têm como objetivos “levar as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os outros, ensinar a distinguir o certo do errado e a protegê-los do perigo”.

Penso que os dois alunos que não responderam de forma correta àquele parâmetro, o fizeram por diferentes motivos. Um, que tem já uma boa capacidade de leitura, terá sido por distração. Mas o outro aluno, que revela dificuldades na leitura, terá sido por causa deste mesmo facto. Sim-Sim (2007, p. 7) refere que ler “é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” e que esta capacidade é afetada pela falta de conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto. Neste caso, com este aluno em específico, acredito que ele não conseguiu atingir o esperado por falta de compreensão.

Por ser uma turma do 1.º CEB em que se pretende que os alunos aperfeiçoem a sua escrita, considereei importante verificar e avaliar a caligrafia dos alunos, bem como os erros que estes eventualmente dessem.



De uma forma geral, e tendo em conta os resultados obtidos, é possível afirmar que esta atividade foi bem sucedida. Ela permitiu-me refletir acerca da importância de realizar atividades diversificadas e lúdicas durante o ensino de novos conteúdos. Neste caso, creio que grande parte do êxito deveu-se ao facto de os alunos terem realizado, previamente, atividades que os motivaram na aquisição destes conteúdos.

### **3.6 Dispositivo de avaliação – 4.º ano**

#### **3.6.1 Contextualização da aula**

O dispositivo de avaliação referente ao 4.º ano foi realizado numa turma de 19 alunos, na sequência de uma aula de Matemática sobre o dinheiro (anexo 8).

Devido à pandemia COVID-19, e pelo facto de uma parte do ano letivo anterior ter sido feito através de aulas *online*, não foi possível a estes alunos realizarem parte considerável das atividades presenciais. Desta forma, não puderam manusear e realizar adições e subtrações com quantias de dinheiro no ano anterior, quando frequentavam o 3.º ano do Ensino Básico, tal como é sugerido no Programa e Metas Curriculares de Matemática, e nas Aprendizagens Essenciais. Assim sendo, este conteúdo foi apenas explorado já no 4.º ano. Após terem sido dados conteúdos relacionados com os setores económicos em Portugal, a professora da turma considerou pertinente introduzir a adição e subtração de quantias de dinheiro.

#### **3.6.2 Descrição dos parâmetros, critérios e cotações de avaliação**

Ordenação das quantias de dinheiro: neste parâmetro pretendo avaliar se os alunos são capazes de identificar os diferentes valores das notas e moedas, e ordená-las de forma crescente.

Os critérios definidos são:

- Ordena corretamente;
- Resposta incorreta.

Decompor notas em moedas: o presente parâmetro pretende verificar se os alunos são capazes de identificar o valor das notas e decompô-las em 6 moedas, à escolha dos alunos.

Os critérios definidos são:

- Utiliza 6 moedas corretamente;
- Resposta incorreta.

Elaboração de uma situação problemática: o presente parâmetro permitirá verificar se os alunos são capazes de elaborar situações problemáticas onde os cálculos e a resposta envolvam quantias de dinheiro.

Os critérios definidos são:

- Elabora uma situação problemática com dados necessários para a sua execução;
- Elabora uma situação problemática sem todos os dados necessários;
- Resposta incorreta.

Resolução de duas situações problemáticas: com este parâmetro pretendo verificar se os alunos são capazes de resolver diferentes situações problemáticas relacionadas com quantias de dinheiro.

Os critérios definidos são:

- Obtém a resposta correta apresentando os dados, as indicações e as operações corretas;
- Obtém a resposta correta sem apresentar os passos corretos para chegar à resposta;
- Obtém uma resposta incorreta, porém apresenta os passos corretos;
- Resposta incorreta.

O quadro 13 apresenta os parâmetros, os critérios e as respetivas cotações.

Quadro 13 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de atividade da disciplina de Matemática – 4.º ano

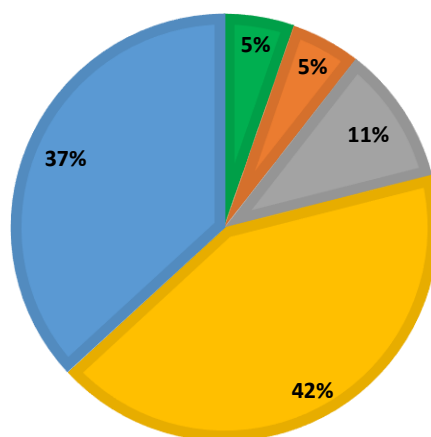
Parâmetros		Critérios		Cotações
Ordenação das quantias de dinheiro		Ordena pela ordem crescente;	1	1
		Resposta incorreta.	0	
Decompor notas em moedas		Desenha 6 moedas corretas para as duas nota	2	2
		Desenha as moedas corretas em apenas uma das notas	1	
		Resposta incorreta	0	
Elaboração de uma situação problemática		Elabora uma situação problemática com dados necessários para a sua execução;	3	3
		Elabora um situação problemática sem todos os dados necessários;	2	
		Resposta incorreta.	0	
Resolução de duas situações problemáticas	Resolução da situação problemática	Obtém a resposta correta apresentando os dados, as indicações e as operações corretas;	2	4
		Obtém uma resposta incorreta , porém apresenta os passos corretos;	1,5	
		Obtém a resposta correta sem apresentar os passos corretos para chegar à resposta;	1	
		Resposta incorreta	0	
	Resolução da situação problemática	Obtém a resposta correta apresentando os dados, as indicações e as operações corretas;	2	
		Obtém uma resposta incorreta , porém apresenta os passos corretos;	1,5	
		Obtém a resposta correta sem apresentar os passos corretos para chegar à resposta;	1	
		Resposta incorreta	0	
	Total			

### 3.6.3 Apresentação e análise dos resultados

O gráfico da figura 9 apresenta os resultados obtidos na avaliação realizada no âmbito da Disciplina de Matemática na turma do 4.º ano, tendo tido como temática diferentes quantias de dinheiro.

#### RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO DE ESTUDO DO MEIO

■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom



*figura 9 – Resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Matemática*

A partir da análise do gráfico da figura 9, posso referir que a média alcançada nesta proposta de trabalho foi de Bom. É possível aferir que 5% dos alunos, correspondendo a 1 aluno, obteve a classificação fraco, e outro aluno, referenciado com 5%, obteve a classificação de insuficiente. Assim, num grupo de 19 alunos, apenas 2 obtiveram uma classificação negativa. Os restantes 17 alunos obtiveram uma classificação acima de Suficiente, tendo 2 alunos (correspondendo a 11%) atingido a classificação Suficiente, 8 alunos (42%) a classificação Bom, e os restantes 7 alunos (37%) a de Muito Bom.

Perante os critérios de avaliação delineados para proposta de trabalho para o 4.º ano, e face aos resultados apresentados no anexo 9, posso aferir o sucesso da atividade, pois a maioria da turma atingiu uma classificação positiva. Contudo, fazendo uma análise mais pormenorizada de cada parâmetro, pude concluir que os parâmetros onde era pretendido que os alunos ordenassem as quantias de dinheiro, que decompusessem notas em moedas e que elaborassem uma situação problemática

foram os parâmetros onde todos os alunos, à exceção de 4, obtiveram a classificação máxima, alcançado na totalidade o que era pretendido. Quanto ao parâmetro Ordenação das quantias de dinheiro, 2 dos alunos não ordenaram de forma correta, tendo, em ambos os casos, colocado a moeda de 2 euros antes da moeda de 50 cêntimos. Acredito que isto se deveu ao facto de estes alunos terem olhado para os valores destas moedas e não terem identificado a moeda de 50 cêntimos como sendo de cêntimos, pensando, eventualmente, tratar-se de euros (logo, sendo 50 maior do que 2, deram esta disposição).

Quanto ao parâmetro decompor notas em moedas, todos os alunos conseguiram fazê-lo de forma correta, utilizando diversas estratégias (como por exemplo: para a nota de 5 euros uns alunos colocaram 4 moedas de 1 euro e 2 de 50 cêntimos; outros utilizaram 4 moedas de 50 cêntimos, 1 de 2 euros e uma de 1 euro). Neste parâmetro, 2 alunos não alcançaram o pretendido por utilizarem moedas de valores que não existem (3 e 5 euros).

O parâmetro em que os alunos apresentaram uma maior dificuldade de resolução foi no parâmetro Resolução de situações problemáticas. Apenas um aluno conseguiu alcançar a classificação de 4 valores. Polya (2006) afirma que existem quatro passos que devem ser seguidos na resolução de problemas, sendo eles:

Primeiro, temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a (p. 4).

Após analisar os resultados obtidos com os alunos e, posteriormente, ter feito a correção com os mesmos, verifiquei que muitos deles demonstraram dificuldades na resolução, por não saberem identificar e compreender o que era pedido, e, mesmo depois de explicado qual era o problema, demonstraram dificuldades em executar um plano para a resolução das duas situações problemáticas. A fim de ultrapassar esta dificuldade apresentada pelos alunos distribuí uma ficha formativa com os passos que devem ser seguidos, segundo Polya (2006), com alguns exemplos.

Compañó (2018) afirma que a avaliação

(...) permite aos docentes, por um lado, adotar as suas propostas pedagógicas às necessidades dos estudantes e, por outro, oferece a informação necessária para proporcionar aos alunos as ajudas pertinentes para superar obstáculos e as dificuldades que se lhes apresentam no seu processo de aprendizagem (p.163).

Em suma, a realização desta proposta de trabalho permitiu-me identificar as lacunas que os alunos apresentavam, face a atividades relacionadas com o dinheiro, e planear posteriormente atividades diversificadas a fim de estes superarem a suas dificuldades.

## **4. PROPOSTA DA ATIVIDADE *DE MIM, PARA TI*, ATRAVÉS DA METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO**

### **4.1 Introdução ao tema do projeto**

O presente projeto, *De Mim, para Ti*, surge na sequência da constatação que faço de que as crianças têm uma forte ligação às novas tecnologias. Elaborei-o a fim de o implementar na Educação Pré-Escolar, bem como nos diferentes anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo para isso, necessariamente, adaptações.

Desde cedo, as crianças contactam com artefactos de novas tecnologias e com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), seja em casa ou na escola. Segundo Moreira (2002), as TIC têm vindo a ganhar lugar nas escolas como uma de muitas opções de apoio à aprendizagem, visto que “quando aplicada de modo apropriado, a tecnologia pode desenvolver capacidades cognitivas e sociais”. Com o avanço das tecnologias, muitas vezes, na escola, as mais antigas e tradicionais formas de comunicação (como a carta, o aviso, o recado) são lecionadas apenas para cumprir o programa curricular. No caso do Programa de Português do 1.º CEB, fazem parte dos conteúdos programáticos do 3.º e 4.º anos, no domínio da Leitura e Escrita, a escrita de carta, convite e o recado (Buescu et al., 2015, p. 13 e p. 16).

O Programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB, elaborado pelo Ministério da Educação (2018), realça dez objetivos gerais. Dois deles, o 7.º e o 8.º, têm forte ligação com este projeto, pois visam, respetivamente, “Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples” e “utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida” (p. 103). Os meios de comunicação surgem no programa de Estudo do Meio, no Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços. Segundo o ME, neste bloco pretende-se “que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados, mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de várias ordens que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação” (p. 119).

Tais ligações e troca de ideias, mais do que nunca, têm sentido quando juntam os mais novos e os seniores da sociedade. Segundo Nunes (2009), “a ideia de entre

gerações e da relação entre elas resultam em benefícios na comunicação entre os intervenientes, partilhas, sentimentos, ideias e melhor compreensão. Estas relações são encaradas como fatores de promoção, inclusão e solidariedade”.

Neste projeto, as atividades vão destinar-se a crianças de diferentes faixas etárias, havendo adaptações necessárias para a participação e motivação destes públicos. Segundo diversos autores, a aprendizagem em grupos heterogéneos torna-se vantajosa ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como Vygotsky defende no seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o que as crianças conseguem realizar no presente, com o apoio de um par mais competente, serão capazes de fazer, no futuro, de forma independente. Deste modo, decidi alargar o projeto a diferentes valências de ensino (Pré-Escolar e 1.º CEB) e a distintas faixas etárias dentro deste último ciclo de ensino, a fim de promover a interajuda assim como o desenvolvimento de competências.

Para Freud (citado por Pessanha, 2001, p. 30), a atividade lúdica é “um elemento crucial, associado ao prazer e àquilo que é emocional, em que a criança brinca ativa, espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo”. Através de diversificadas e estimulantes atividades, creio que as crianças a envolver neste projeto ficarão a conhecer melhor os diferentes meios de comunicação e terão hipótese de os experimentar, comunicando especificamente com idosos.

Assim, o presente projeto tem como principal objetivo que as crianças explorem e se familiarizem com os diferentes meios de comunicação e não exclusivamente com os relacionados com as novas tecnologias, mais propriamente que explorem a carta, e que, através deste contacto, ocorra uma intergeracionalidade entre as crianças e idosos da comunidade envolvente à sua escola.

## **4.2 Fundamentação Teórica**

O trabalho de projeto é considerado uma metodologia que reconhece a criança como um ser competente, atribuindo-lhe diferentes tarefas desafiantes a fim de chegar a um produto final.

Figueiredo (2005, p. 7) define o trabalho de projeto como “uma forma de educação, onde os alunos – em colaboração com os professores e outras pessoas – exploram e tratam um problema em relação direta com a realidade social em que o problema surge”. Esta é uma das principais características que torna o trabalho de projeto



uma metodologia de trabalho eficaz, pois, para além de motivar os alunos, permite que haja uma maior aproximação entre aluno-professor. Com efeito, o professor sai do contexto em que é ele quem ensina; por parte dos alunos, passa a haver uma maior oportunidade de eles próprios planearem e intervirem.

Segundo Katz e Chard (1997), um trabalho de projeto poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. O trabalho de projeto tem como ponto de partida uma questão problema, sendo necessário passar por diferentes fases para uma resposta final. Se as diferentes fases consistirem em atividades lúdicas para as crianças, esta metodologia de trabalho irá manter as crianças envolvidas e motivadas, e haverá uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados ao longo do projeto.

O trabalho de projeto com crianças tem-se revelado uma metodologia eficaz. Através dele encontram-se respostas pedagogicamente adequadas à criança e cria-se a motivação e satisfação da curiosidade da criança ao longo das diferentes fases (Katz, 2004). É fundamental criar motivação nas crianças, assim como despertar a sua curiosidade para as diferentes aprendizagens.

A metodologia de trabalho de projeto exige um planeamento atempado, podendo depois sofrer alterações se os intervenientes sentirem necessidade disso. Mas, quando é apresentado um projeto, é essencial que este siga uma estrutura lógica que, segundo Vasconcelos (2013, p. 14), segue as seguintes etapas:

- 1ª) definição do problema – é formulado o problema e os aspetos a investigar, o assunto a estudar. Assim, “parte-se de um ‘conhecimento base’” (Helms, 2010, como citado em Vasconcelos, 2013), querendo isto dizer que existe uma ideia prévia por parte dos alunos e essa será o ponto de partida do projeto;
- 2ª) planificação e desenvolvimento do trabalho – esta etapa deve ser realizada após um diagnóstico das ideias, expectativas, necessidades, dificuldades e potencialidades das crianças. Após este diagnóstico, o educador faz uma previsão do possível desenvolvimento do projeto, o qual poderá sofrer alterações a fim de se tornar mais motivador e estimulante para os alunos. Desta forma, a planificação nesta metodologia de trabalho é flexível, pois, embora elaborada previamente, pode sofrer alterações;
- 3ª) execução – as crianças organizam e realizam pesquisas. São dados momentos às crianças para aprofundarem os seus conhecimentos. Nesta fase, começam a surgir os primeiros momentos de avaliação (avaliação do

processo), a fim de se verificar se são necessárias mais alterações e se a metodologia utilizada está a ser a mais adequada;

- 4ª) divulgação e avaliação – é divulgado à comunidade escolar o trabalho que foi feito ao longo do projeto. Nesta fase, também é feita a avaliação do produto final; os intervenientes dão conta da sua satisfação e dão opinião acerca do projeto.

Em suma, a escolha de trabalho de projeto para desenvolver este tema surge da necessidade de ter crianças interessadas e motivadas para novas aprendizagens e desafios. Mas não faria sentido circunscrevê-lo a uma única área, domínio ou disciplina curricular. Na verdade, a interdisciplinaridade é essencial a um projeto como este a que me proponho.

As vantagens da interdisciplinaridade têm vindo a ser estudadas por parte de inúmeros autores, que afirmam que a interdisciplinaridade como ferramenta no ensino permite uma melhor interação com os alunos, assim como uma aprendizagem mais facilitadora e motivadora. A interdisciplinaridade como estratégia no ensino-aprendizagem é definida por Pombo (1993, p. 13) como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”. Segundo Sebarroja (2001), a interdisciplinaridade surge no ensino como forma de combater e inovar, pois “a fragmentação do conhecimento contribui para a redução e a simplificação do seu caráter complexo, para o distanciamento do mundo experimental dos alunos e para a sua descontextualização” (p. 58). Assim sendo, ao proporcionar “a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares” (Faria, 1984, p. 164), a interdisciplinaridade é vista como uma ferramenta com o objetivo de motivar e facilitar as aprendizagens. Desde modo, no ensino atual, a interdisciplinaridade surge, em quase todos os métodos de ensino, como uma ferramenta fundamental.

Com as novas tecnologias e a acessibilidade das crianças às mesmas desde muito cedo, tem-se tornado um grande desafio, para os professores motivarem os seus alunos e utilizarem ferramentas facilitadoras de aprendizagem que não aquelas, nomeadamente, as usadas até há bem pouco tempo pelas gerações mais velhas. Os suportes físicos mudaram – já não se deixa o recado ou o aviso em papel, pendurado algures para que o outro os veja (passou-se a enviar uma mensagem, um lembrete) e já não se escrevem cartas em papel – enviam-se mensagens em e-mail. E no entanto,

continuamos a ter uma geração mais velha para quem a carta continua a ser o meio por excelência de comunicação.

O conceito de intergeracionalidade é definido como a relação entre pessoas de gerações diferentes, que resultam em benefícios na comunicação e convivência entre os intervenientes. Nunes (2009) refere que a intergeracionalidade pretende interações planeadas de grupos de pessoas com diferentes idades e em diferentes fases da vida. A intergeracionalidade surge como algo positivo para as crianças: a partir da vivência com os mais velhos, e através do conhecimento das suas história e vivências, têm oportunidade para adquirir novos conhecimentos. Por seu lado, como defendido por Carrilho e Gonçalves (2006, citados por Bernardino, 2013), a intergeracionalidade surge como promotor de bem-estar dos idosos. Estes autores afirmam que, em conversa com os idosos, “muitos confidencalizaram que tinham usufruído de atividades com crianças do infantário e que tinham gostado imenso”. Desta forma, será benéfico para ambas as partes a existência de interações.

O presente projeto, para além de ter como objetivo a aprendizagem de novos conhecimentos, tem também como objetivo transmitir às crianças a importância da intergeracionalidade e o quão benéfico estas relações podem ser para elas. Estas relações influenciam positivamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, o bem-estar emocional (e até o desenvolvimento motor) dos mais velhos, contribuindo para diminuir o isolamento vivido por alguns idosos, e, não menos importante, o respeito entre gerações.

## **4.3 Desenvolvimento do projeto**

### **4.3.1 Problema**

Por que fases passa uma carta até chegar ao destinatário?

#### **Problemas parcelares**

- Quais são os diferentes meios de comunicação?
- Quais são as vantagens e desvantagens da utilização de cada meio de comunicação? Qual devo usar em determinada situação?
- Qual é a estrutura da carta?
- Onde se enviam cartas?

- Quais os cuidados que devo ter quando da utilização das TIC?
- Será que todas as crianças já têm acesso às TIC?

#### **4.3.2 Destinatários**

O presente projeto destina-se as crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e os 7 anos de idade, nomeadamente as crianças que frequentam o último ano do ensino pré-escolar e as crianças do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB, assim como aos idosos residentes em lares ou frequentadores de Centros de Dia, na comunidade envolvente. No entanto, a comunidade escolar será convidada a participar e auxiliar as crianças neste projeto.

Será necessário o apoio de toda a comunidade escolar, desde a direção da escola aos professores e funcionários. Os encarregados de educação, familiares e amigos também serão pessoas fundamentais para apoiar as crianças neste projeto.

#### **4.3.3 Entidades envolvidas**

Será necessário envolver entidades com ligação a meios de comunicação, assim como entidades com ligação aos idosos daquela comunidade:

- Postos de Correios;
- Centrais telefónicas
- Emissoras de rádio e de televisão;
- Museu das Comunicações, em Lisboa;
- Lares de 3.ª idade;
- Centros de Dia;
- Junta de Freguesia;
- Câmara Municipal.

Para a realização deste projeto é essencial o apoio das mais diversas entidades, a fim de, em conjunto, transmitir de forma interessante e lúdica os diferentes conhecimentos às crianças, permitindo que estas experienciem e vivam momentos inéditos nas suas vidas. A melhor forma de a criança interiorizar qualquer tipo de

conceito e conhecimento é dando-lhe a conhecer qualquer assunto recorrendo a estratégias lúdicas, motivadoras e que sejam adaptadas ao seu nível de compreensão e aprendizagem.

#### **4.3.4 Motivação e negociação**

O projeto será apresentado às crianças e aos restantes envolventes, a fim de, em conjunto, serem formulados objetivos e etapas do projeto. Isto é essencial, numa primeira instância, para que todos se sintam familiarizados com o projeto, logo mais envolvidos. A fim de motivar as crianças serão realizadas:

- Visitas de estudo a instituições relacionadas com a comunicação (Pontos de Correio; centrais telefónicas; emissoras de rádio e de televisão; Museu das Comunicações);
- Atividades de ciências experimentais (por exemplo, criação de telefone);
- Palestras e exposição, elaboradas pelas mesmas, sobre os meios de comunicação.

Embora o projeto já tenha as diferentes fases planeadas e seja um projeto estruturado, haverá oportunidade de fazer alterações – tantas quantas as crianças acharem necessárias para se sentirem motivadas. Desta haverá:

- Assembleias mensais;
- Debate sobre a importância do tema da comunicação;
- Debate sobre as diferentes tarefas planeadas;
- Debate para as crianças dizerem o que gostavam de fazer e os sítios que gostavam de visitar;
- Debate sobre a importância do trabalho em grupo;

#### **4.3.5 Objetivos**

##### **Objetivos gerais**

- Desenvolver a autonomia;
- Promover a interdisciplinaridade;

- Proporcionar diferentes formas de trabalho (individual, a pares e em grupo);
- Estabelecer ligação entre crianças de diferentes faixas etárias;
- Incentivar a participação de todos os alunos;
- Estimular o pensamento crítico;
- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Consciencializar as crianças para o facto de nem todas as crianças terem acesso as TIC;
- Estimular a comunicação e expressão verbal das crianças;
- Despertar o pensamento criativo;
- Promover a leitura e a escrita de formas de comunicação, especificamente da carta;
- Implementar o respeito e o apoio social;
- Valorizar a intergeracionalidade;
- Contribuir ativamente para o bem-estar dos idosos.

#### **Objetivos específicos**

- Definir o que são os meios de comunicação;
- Enumerar os diferentes meios de comunicação;
- Identificar cada meio de comunicação e a sua evolução;
- Entender quais são as vantagens e desvantagens da utilização de cada meio de comunicação;
- Distinguir meios de comunicação pessoais e sociais;
- Conhecer as diferentes profissões que estão associadas a cada meio de comunicação;
- Reconhecer qual é a estrutura de uma carta;
- Enumerar os elementos relacionados com envio de carta (sobrescrito, selo).

#### **4.3.6 Planeamento**

##### **1ª fase – Vamos pesquisar!**

A primeira fase do projeto destina-se à investigação e sensibilização. Serão formados grupos heterogéneos (crianças de Pré-Escolar e alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) e será sorteado a cada grupo um trabalho de investigação sobre um meio de comunicação, o qual será objeto de divulgação, mais tarde, junto da comunidade escolar (sob a forma de palestras, de exposição e de experimentação de construção de artefactos de comunicação). Em grupo, as crianças terão de recorrer às TIC, aos livros e a outros recursos, para investigarem mais acerca de cada um daqueles meios.

Será nesta fase que as crianças ficarão a saber que irão ter como ajudantes neste projeto um grupo de idosos. Mas, para isso, as crianças terão de pesquisar quais os lares ou centros de dia que estão perto da escola, a fim de entrarmos em contacto com os mesmos para solicitar a sua participação. Será nesta fase, também, que as crianças ficarão a conhecer os diferentes sítios que vão visitar. Poderão pesquisar mais sítios e apresentá-los como proposta de sítio a visitar.

Assim, esta fase destina-se a:

- Sensibilização para a necessidade de utilizar diferentes meios de comunicação para além das TIC;
- Sensibilização para os perigos da internet e para a necessidade de conhecer bem os diferentes meios de comunicação, para que a sua utilização não seja um perigo.
- Investigação acerca da história dos diferentes meios de comunicação;
- Experimentação de artefactos de comunicação construídos pelos próprios (por exemplo, criação de telefone);
- Debate sobre a importância de envolver os idosos neste projeto.

##### **2.ª fase – Vamos partilhar aquilo que aprendemos**

Nesta fase, as crianças, eventualmente com o apoio de especialistas convidados, começarão a apresentar, aos demais colegas da escola e à restante comunidade educativa, palestras de sensibilização. Será também realizada a primeira exposição sobre os meios de comunicação que cada grupo ficou responsável de investigar. Assim, serão realizadas as seguintes atividades:

- Peça de teatro onde os atores serão as crianças. Cada um dos diferentes grupos de trabalho terá de apresentar, sobre a forma de peça de teatro, à restante comunidade escolar, a história e a evolução dos diferentes meios de comunicação;
- Palestra de sensibilização para os perigosos do mau uso dos meios de comunicação;
- Exposição “Semana das comunicações”, onde serão montadas, no ginásio da escola, diferentes bancas. Os membros da comunidade escolar poderão visitar e conhecer os meios de comunicação, experimentá-los e realizar atividades que as crianças já realizaram sobre os mesmos e que saberão conduzir.

### **3ª fase – A vida de uma carta**

Nesta fase, as crianças ficarão a conhecer um pouco mais sobre a história da carta. Serão feitas visitas de estudo ao Museu da Comunicação, a centros de reciclagem e aos Pontos de Correios, para que as crianças percebam a logística deste meio de comunicação.

Primeiramente, as crianças ficarão a conhecer melhor como é feito o papel reciclado e terão oportunidade de conhecer esta técnica, utilizando papéis e jornais velhos. Pretende-se, assim, que as crianças fiquem sensibilizadas para a necessidade de reciclar e reutilizar. Numa fase posterior, as crianças serão responsáveis por incentivar a restante comunidade escolar a levar jornais e papéis velhos para a escola, para que possam fazer folhas de papel reciclado que serão utilizadas quando escreverem as suas cartas. Praticar-se-á deste modo uma interdisciplinaridade com as ciências experimentais.

A visita de estudo aos Pontos de Correios tem como objetivo o de as crianças ficarem a conhecer melhor as profissões ligadas aos correios, assim como todo o funcionamento e logística deste serviço. Em parceria com os CTT, as crianças terão oportunidade de ir até aos correios auxiliarem no atendimento ao público, bem como na distribuição de cartas nas ruas em redor da escola, acompanhando os carteiros.

Nesta fase as atividades a desenvolver pelas crianças são:

- Visitas de estudo a museus e aos correios;
- Organização de um dia da experiência onde ensinarão à restante comunidade escolar como se faz o papel reciclado;



- Acompanhamento de carteiros na distribuição de correspondências.

#### **4ª fase – A carta que eu escrevi para ti**

Após as crianças perceberem todo o funcionamento e logística do envio de cartas, terão oportunidade de escrever as suas cartas.

As crianças do pré-escolar, do 1.º e do 2.º ano do CEB farão pares com as crianças do 3.º e 4.º ano para que as mais velhas possam auxiliar as mais novas que ainda não sabem escrever todas as palavras ou redigir texto. Nesta atividade, o principal objetivo é incentivar à escrita, pondo em prática o previsto no Programa da disciplina do Português.

Com o apoio dos lares e dos Centros de Dia, serão feitos sorteios de amigos secretos. Cada par de crianças da escola terá um amigo secreto, que será um dos idosos. Após este sorteio, as crianças terão de trocar cartas com os idosos, semanalmente, a fim de se darem a conhecer e de conhecerem melhor o seu amigo secreto. As cartas poderão ser acompanhadas de desenhos, deixando este aspeto ao critério das crianças e estimulando a sua criatividade. Para o envio de qualquer carta as crianças terão de elaborar um sobrescrito respeitando as regras de preenchimento (destinatário, remetente) e o complemento para envio da carta (selo de correio). Para a realização destes sobrescritos poderão recorrer aos mais diversos materiais deixando ao critério das crianças e dos idosos, fazendo assim interdisciplinaridade com as artes visuais.

#### **5ª fase – O amigo para quem eu escrevi!**

Após meses de troca de cartas, finalmente, as crianças farão um passeio até aos lares/ Centros de Dia, onde estarão à espera os amigos secretos com quem trocaram cartas, sem nunca utilizarem outros meios de comunicação para comunicarem.

Com as visitas aos amigos secretos, as crianças, juntamente com os idosos, terão de recolher alguns dos sobrescritos enviados por ambos, para, numa fase posterior, haver uma exposição dos mesmos, mostrando à comunidade escolar o trabalho feito em conjunto.

Nesta fase, recorrendo à interdisciplinaridade com a matemática, um grupo de crianças do 4.º ano será responsável por contar o número de cartas escritas por semana pelas crianças, o número de cartas escritas por semana pelos idosos, e o número de cartas que foram recebidas e enviadas todas as semanas.

A análise do número de cartas escritas pelas crianças e idosos ao longo do projeto será apresentada numa nova palestra, dirigida a toda a comunidade escolar, pelos alunos de 4.º ano, com o auxílio de gráficos elaborados por eles. Nesta palestra, estes alunos e os restantes envolvidos no projeto, terão oportunidade de contar a sua experiência e ainda a de apresentarem os seus amigos secretos.

#### **4.3.7 Recursos**

##### **Recursos humanos**

- Direção da instituição;
- Professores da instituição;
- Funcionários da instituição;
- Alunos de toda a escola;
- Familiares;
- Comunidade envolvente;
- Figuras com ligação aos meios de comunicação como jornalistas, repórteres, carteiros entre outros.

##### **Recursos materiais**

- Salas de aula;
- Materiais para trabalhos plásticos, como cartolinas, canetas, lápis, tecidos, folhas em goma eva, papel de feltro, tesoura, entre outros;
- Jornais e revistas;
- Computadores com acesso à internet.

Poderá ser necessário solicitar mais materiais no decorrer da realização de diferentes atividades, se as crianças sentirem falta de algum recurso para a execução das mesmas.

#### **4.3.8 Produtos Finais**

- Duas exposições;

- Realização de peça de teatro, como forma de dar a conhecer aos restantes colegas os diferentes meios de comunicação, a história e a evolução de cada um;
- Palestras onde os oradores serão as crianças envolvidas no projeto, juntamente com profissionais convidados da área.

#### **4.3.9 Avaliação**

##### **Avaliação do processo**

No decorrer do projeto, estão planeadas assembleias uma vez por mês, de modo a haver melhor monitorização do trabalho feito pelos intervenientes, assim como a oportunidade de serem discutidos obstáculos encontrados ao longo das diferentes fases. Será nestas assembleias mensais que serão ouvidas sugestões colocadas pelos participantes do projeto na “caixa das sugestões”, que estará à porta da escola, dando oportunidade a todos os envolvidos de poderem dar as suas ideias e opções alternativas para o projeto. Estas ideias e propostas serão posteriormente discutidas e, se consideradas interessantes e motivadoras, adotadas para o projeto.

##### **Avaliação do produto final**

É importante perceber se as metodologias utilizadas ao longo do projecto foram úteis e interessantes, assim como quais as dificuldades e sugestões que os participantes gostariam de apontar. Deste modo, será pedido a todas as crianças que respondam a um questionário de autoavaliação, que será adaptado às diferentes faixas etárias, Pré-Escolar (Anexo 10) e 1.º CEB (Anexo 11). A fim de compreender se as crianças compreenderam o que foi investigado e trabalhado ao longo do projeto, será feita ainda uma ficha de verificação de conhecimentos adquiridos para a educação Pré-Escolar (Anexo 12) e 1.º CEB (Anexo 13).

#### **4.3.10 Calendarização**

O presente projeto terá a duração de um ano letivo, dividido em diferentes fases pelos diferentes meses, como descrito no Quadro 14.

Quadro 14 – Cronograma de Calendarização das Etapas do Projeto

	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j
Motivação e negociação										
1.ª fase- <i>Vamos pesquisar!</i>										
2ª. Fase- <i>Vamos partilhar aquilo que aprendemos.</i>										
3ª fase – A vida de uma carta										
4ª fase- <i>A carta que eu escrevi para ti</i>										
5ª. fase- <i>O amigo para quem eu escrevi!</i>										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

#### 4.4 Considerações finais do projeto

Considero que o projeto que proponho pôr em prática é válido e do interesse das crianças. Ele é destinado às crianças e pretende que estas aprendam mais sobre os diferentes meios de comunicação, mais propriamente sobre a carta.

Com a aplicação deste projeto, haverá oportunidade de as crianças fazerem a diferença de forma positiva na comunidade, enquanto estão a desenvolver capacidades, competências, atitudes e valores. Segundo Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo e Marques (2013), a solidariedade e interdependência entre diferentes gerações são princípios importantes quando se pretende manter ativas as gerações mais idosas. É importante que as crianças de hoje vão aprendendo com as vivências dos mais velhos, para que, já em adultos, possam, por sua vez, vir a passá-las aos mais novos. É fundamental que nas escolas sejam trabalhados e incutidos valores, a fim de tornar as crianças cidadãos ativos na sociedade, contribuindo assim para que as suas atitudes ajudem à construção de uma sociedade melhor.

É importante que as crianças, desde cedo, sintam à vontade e necessidade de dar a sua opinião sobre os mais diversos assuntos. Perante isto, no decorrer do projeto estão previstas inúmeras oportunidades para as crianças darem a sua opinião e serem elas próprias a decidir os caminhos a seguir.

Em termos da duração do projeto, procurei que este não ocupasse em demasia o tempo livre das crianças, nem que as tarefas que proponho realizar interfiram com as diferentes aulas ou com atividades extracurriculares. Acerca das diferentes tarefas e fases do projeto procurei que nenhuma delas fosse de curto prazo, para não provocar

qualquer tipo de stress nas crianças. Por outro lado, procurei que também não fossem tarefas e fases a longo prazo, de forma a que as crianças não se sentissem fartas e pudessem vir a perder a motivação.

Quando implantado, este projeto poderia apresentar alguns obstáculos que, a meu ver, poderão ser facilmente ultrapassados. Procurei planear um projeto onde o orçamento necessário não fosse elevado, a fim de não haver crianças excluídas por falta de condições financeiras.

## REFLEXÃO FINAL

Chegando ao término do presente Relatório de Estágio Profissional, é-me dada oportunidade de refletir sobre todo o meu percurso académico. O estágio surgiu ainda no 1.º ano da licenciatura, e foi fundamental para que hoje, após cinco anos de curso, tenha uma diversidade de experiências. Para além disso, foi-me dada também a oportunidade de realizar estágio em diferentes valências e em diferentes instituições, o que enriqueceu todo o conhecimento adquirido.

Um aspeto que considero pertinente de ressaltar é o de os estágios profissionais terem ocorrido em simultâneo com as aulas ao longo destes anos, pois isso permitiu conciliar a teoria com a prática, tendo oportunidade de ir aplicando as teorias e metodologias de que fui tomando conhecimento, comprovando assim a sua aplicação e adaptando e melhorando as estratégias teoricamente aprendidas. Pienaar (1985, citado por Ryan, Toohey & Hughes, 1996) afirma que este modelo de estágio permite maiores oportunidades para articulação entre a teoria e a prática, permitindo que o aluno aplique de imediato os conhecimentos adquiridos.

Realço ainda a oportunidade que tive de, para além das escolas A e B, ter estagiado noutras instituições particulares e similares a estas – onde fui recebida e acolhida pelos alunos, bem como pelas educadoras/professoras, que me deram oportunidade de fazer parte daquela “família” e em momento algum senti que era apenas uma estagiária. Mas tive ainda a oportunidade de estagiar noutros locais, nomeadamente: numa creche de um Estabelecimento Prisional destinado aos filhos das reclusas com idades inferiores a 3 anos; uma Casa de Acolhimento para crianças e famílias de Refugiados; uma Casa de Proteção e Amparo destinada a mães solteiras jovens. De certa forma, todos estes estágios me fizeram refletir sobre a importância da educação e dos educadores/professores na vida das crianças/alunos que não tiveram um percurso tido “normal”. E em todos esses casos as crianças demonstravam a necessidade de atenção, de carinho e de apoio, bem como alguns distúrbios de personalidade e de comportamento, o que me fazia sair desses locais a pensar que estratégias poderia adotar para criar uma ligação afetiva e emocional com estas crianças, a fim de “alcançar” a sua confiança.

Esta diversidade de locais de estágio permitiu-me aferir a importância de, no contexto de sala de grupo ou de turma, existirem diversas estratégias que se adaptem às necessidades de todos. Ferreira (2017, p. 39) reflete acerca da importância do uso de estratégias diversificadas e adaptadas a todos os alunos, afirmando que “numa sala

de aula diversificada, nunca existirá um único método de ensino capaz de atingir e influenciar todos os alunos”. Mesquita, Pires e Lopes (2016, p. 3) afirmam que se devem formar docentes que sejam capazes de adotar “competências científicas, pedagógicas e didáticas que lhes permitam diferenciar e potenciar as experiências de ensino-aprendizagem, de forma a lhes assegurar que todos tenham oportunidades de ser bem-sucedidos”, tendo em conta os diferentes ritmos e limitações de aprendizagem.

Ao longo dos estágios profissionais, pude contar com o apoio das professoras e das educadoras, mas também o da equipa de supervisão pedagógica, que, semanalmente, se reunia com os alunos a fim de auxiliar no que fosse preciso. Segundo Sá-Chaves (2011, p. 40), o processo de supervisão consiste numa “relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam”. Ralha-Simões e Simões (1990) afirmam que o processo de supervisão não consiste apenas em modificar os comportamentos ou transmitir conhecimentos, metodologias ou atitudes, mas, sim, em proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e de estratégias que levem a uma maior eficácia do professor desenvolvendo-se a nível profissional.

Durante a realização do Estágio Profissional I e II, realizei estágio a pares, o que, na minha opinião, contribuía para poder melhorar estratégias, através do feedback da minha colega, bem como partilhar ideias e realizar atividades em conjunto com a mesma. Já na realização do Estágio Profissional III e IV, devido a pandemia Covid-19, esta condição foi alterada, passando a estar sozinha na sala.

Ao longo da realização dos estágios profissionais e do presente relatório de estágio, deparei-me com algumas limitações que considero importantes de mencionar, visto que hoje, com o fim deste relatório, elas foram superadas e encaradas como aprendizagens. Devido à pandemia Covid-19, o estágio presencial foi suspenso, tendo-se mantido online; para tal, foi necessário dominar diferentes ferramentas e procurar aplicar estratégias que me permitissem continuar a realizar atividades com as crianças e com os alunos. Como futura educadora/professora, esta situação fez-me refletir sobre a importância da capacidade de adaptação e implementação de estratégias inovadoras, assim como sobre a recetividade e adaptação às mudanças a que estarei sujeita. Neste sentido, Carlos et al. (2019, p. 199) afirmam que a educação atual deve ser uma “educação aberta e em rede”, caracterizada “pela utilização de plataformas, de interfaces *online* de recursos educacionais abertos ou redes sociais”.

Mais uma vez devido à pandemia Covid-19, não tive oportunidade de acompanhar os grupos e turmas junto das quais estagiei a visitas de estudo, o que

considero que teria sido importante vivenciar. As visitas de estudo, segundo a alínea a) do artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho, são definidas como uma “atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizadas fora do espaço escolar, tendo com vista alcançar as áreas de competências, atitudes, valores previstos no Perfil do Aluno”. Assim, as visitas de estudo apresentam-se como uma estratégia estimulante e do agrado de todos os alunos, uma vez que, como Guedes e Moreno (2002, p.11) afirmam, as saídas do espaço escolar assumem “um meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com os objetos ou ideias, consolidando conhecimentos”.

A elaboração do presente Relatório de Estágio demonstrou ser um grande desafio para mim, por se tratar do primeiro trabalho científico que elaborei. Grande parte do mesmo foi realizado durante os vários confinamentos a que fomos submetidos, o que levou ao encerramento das bibliotecas, dificultando o acesso a obras de diferentes autores. Por esse motivo, vi-me forçada a consultar revistas e artigos científicos na net.

Como futura educadora e professora, a elaboração deste Relatório bem como todo o *feedback* recebido ao longo dos estágios profissionais contribuíram para que eu me tornasse mais reflexiva e consciente. Perrenoud (1999, citado por Caldeira, Pereira & Silveira-Botelho, 2017, p. 52) afirma que “importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz”.

É essencial reforçar a ideia de que o término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico não significa que a minha formação termine aqui, pois, como afirma Teixeira (2016, p. 40), “bem pelo contrário esta formação enquadra-se necessariamente num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, o que me faz ansiar pela formação em língua gestual e escrita em *braille*.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alçada, I. (2005). Leituras, literacia e bibliotecas escolares. *PROFORMAR*, n.º 9. Recuperado em [http://proformar.pt/revista/edicao\\_9/As%20Bibliotecas%25%2020Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%25%2020Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf)
- Arends, I.R. (1995). *Aprender e ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill Interamerican.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamerican.
- Bamberger, R. (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. Brazil: Editora Ática.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de história e geografia*. Porto: Universidade do Porto.
- Bastos, G., & Luciano, A. M. (2004) *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual*. Vila Nova de Famalicão: Húmos.
- Bercebal, F. De Prado, D. Laferrière, G., & Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo com los pedagogos*. Ciudad Real: ÑAQUE Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares matemática – Ensino básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Bracinhas, I. (2014). *Regras e comportamentos sociais no contexto de creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011) *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Brickman, N., & Taylor, L (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil- Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Brasil.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Buys, K. (2008). Mental arithmetic. *Children learn mathematics*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A., Jerónimo, P., & Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cachapuz, A., & Praia, J.,M (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Gaspar M. I., Silva, P., Eira, R., Galante, S., & Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação – Conceções, práticas e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008) Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health*. 30.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Compañó, P. (2018). Avaliação formativa. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (orgs.). *Manual de formação docente*. (pp. 157-182). Lisboa: Santillana.
- Conceição, M. (2008). *O dicionário na aprendizagem de um vocabulário em língua estrangeira/inglês*. In Dictionaries and Vocabulary Learning. The ESPecialist, 29, pp. 113-135. Brazil: Universidade de Brasília, 29.
- Cortês, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Repositório Aberto da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Curitiba*, 31, 213-230.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Recuperado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>.

Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 5 de abril (Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho. (Visitas de Estudo). Recuperado de [https://dre.pt/home/-/dre/122920121/details/3/maximized?serie=II&parte\\_filter=31&dreId=122920077](https://dre.pt/home/-/dre/122920121/details/3/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=122920077)

Dias, F. (2004). *Educação ambiental, princípios e práticas*. São Paulo: Brazil.

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.

Faria. (1984). *A interdisciplinaridade*. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5ª Série, nº 2. Lisboa: Faculdade de Letras, p. 164;

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, S., Pereira, B. (2006) A prática desportiva dos jovens e a sua importância na aquisição de hábitos de vida saudáveis. In Atividade física, saúde e lazer – A infância e estilos de vida saudáveis. Lisboa: Lidel.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.

Figueiredo, M. (2005). *Ideias para a construção de projetos*. Lisboa: Bola de neve.

Fonseca, A. C. L., & Rosa, M. D. (2015). *A construção da disciplina na educação: Pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (pp. 153-160). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Giordan, M. (1999) *O papel da experimentação no ensino das ciências*. Brazil: Química Nova na Escola.

- Guedes, C., & Moreno, J. (2002). *Guião para professores – A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. e Chard, S. (1997) “*A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*”. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Lopes, J., & Silva, H. (2015). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Edição Pactor.
- Luque, C., & Serrano, P. (2015) *A criança e a motricidade fina. Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: PAPA-LETRAS.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências na língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa.
- Magalhães, V. F. (2020). O “efeito de ficção” na leitura juvenil. Recuperado em [O 'efeito de ficção' na leitura juvenil | Iniciativa Educação \(iniciativaeducacao.org\)](https://www.iniciativaeducacao.org/pt/pt/2020/04/01/efeito-de-ficcao-na-leitura-juvenil/).
- Martins, I. P., L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A.V., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, P., Bettencout, C., Lino, M.J., & Paiva, M. S. (2004). *Análise Psicológica. Cientista de palmo e meio*. Recuperado em <https://www.cienciaviva.pt/>.
- Mateus, D. (1997). *(Des)construção ideológica de um conto infantil “o capuchinho vermelho” revistado por alunos do ensino secundário: uma experiencia pedagógica no âmbito da área-escola*. Lisboa: Universidade Clássica de Lisboa.
- Menezes, C. (2012). *Educação ambiental: A criança como um agente multiplicador*. (Monografia de MBA). São Paulo: Universidade de São Paulo, São Caetano do Sul.
- Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (2016). Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes. *Livro de atas: 1.º encontro internacional de formação na docência* (INCTE). (pp. 3-6). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Miller, M. (2009). The importance of recess. *Harvard Mental Health Letter*. 8

- Moreira, A. (2002) *Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças: Mediações do Educador*, in A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico, J. Ponte, Org. Porto: Porto Editora, pp. 9-17.
- Mosqueira, P. (2017). *O Papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico – Estudo de caso*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Nilges, L., & Usnick, V. (2000). *The role of spatial ability in physical education and mathematics*. JOPERD.
- Nunes, L. (2009). *Promoção do Bem-Estar Subjetivo dos Idosos através da Intergeracionalidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Parra, C., & Saiz, I. (2001). *Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Brazil: Porto Alegre.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, V., Pereira, B. & Condensa, I. (2014). O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspectivas dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Açores: Univerdade dos Açores.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. C. (1995). A utilização de materiais na aprendizagem matemática. In APM (ed.), *Actas do ProfMat 94* (pp. 289-295). Leiria: APM.
- Polya, G. (2006). *A arte de resolver problemas*. Brasil: Interciência.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de matemática. *Quadrante*, 13 (2), 55-74.
- Prellwitz, M., & Skar, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occulp. Ther. Int.*, 14 , pp.144-155.
- Querido, L., & Fernandes, S. (2021) *Ler por prazer. Quem lê mais, lê melhor, ou quem lê melhor, lê mais?* Recuperado em [Ler por prazer. Quem lê mais, lê melhor? | Artigo ED ON \(iniciativaeducacao.org\)](#).
- Quintana, J.M. (2014). *Do sentimento de inferioridade à autoestima*. Madrid: Editorial CCS.
- Ralha-Simões, H., & Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, M. L., (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Rato, J. (2020). Para compreender o que lê não basta ao aluno conhecer as letras. Recuperado em <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/para-compreender-o-que-le-nao-basta-ao-aluno-conhecer-as-letras>.
- Reis, L. (2004). *A tradição como campo de actividades*. Queluz: Sistema J.
- Richardson, J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Brazil: Atlas, 3.
- Rolo, M. (2006). *Os fantoches. Educadores de infância*. Lisboa: Ediba.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sá- Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salomão, H. A. S., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

- Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Porto: Porto Editora;
- Serrazina, M. (1996) Didática da matemática: Os materiais e o ensino da matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, I. L., Marques (coord.), L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simão, R. (2005) A relação entre a actividade extracurriculares e desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). Expressão dramática e teatro – A expressão dramática. *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Teixeira, T., & Teruel, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora
- Thompson, I. (2009). Getting your head around mental calculation. *Issues in teaching numeracy in primary school*. Maidenhead: Open University Press.
- Tschirhart, C. & Rigler, E. (2009) A pragmatic approach to learner/teacher autonomy. 37.
- Vascolcelos, T. (coord.) (2013) *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O.,...Alves, S. (2012) *Trabalho por projectos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, S. (2008). *A educação ambiental e o currículo escolar*. Revista Espaço, 83.

Willingham, D., T. (2020). *Os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem dos alunos?* Recuperado de [Os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem? \(iniciativaeducacao.org\)](http://iniciativaeducacao.org).

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

Zabalza, M. A. (2001). *Didática da educação infantil*. Porto: Asa Editores.



# **ANEXOS**

**Anexo 1**  
**Protocolo Experimental – 2.º ano**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_



## 1. Introdução

A água é um bem essencial que está presente nas nossas vidas em diversas ocasiões e para diferentes finalidades.















Certamente já observaste a água nos seus diferentes estados (sólido, líquido e gasoso). Mas será que já observaste o comportamento da água com outras substâncias?

## 2. Questão-Problema

Será que todas as substâncias se misturam com a água?



## 3. Previsões

		Desenho como penso que vai ficar
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	

Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_

4. Materiais

- 7 7 copos de água
- 4 4 colheres de açúcar
- 4 4 colheres de leite
- 4 4 colheres de azeite
- 4 4 colheres de farinha
- 4 4 colheres de areia
- 4 4 colheres de café
- 4 4 colheres de sal

4. Procedimentos

- 1- 1- \_\_\_\_\_
- 2- 2- \_\_\_\_\_
- 3- 3- \_\_\_\_\_
- 4- 4- \_\_\_\_\_
- 5- 5- \_\_\_\_\_



5. Resultados

Marca com X a opção correta.

Materiais							
							
							

6. Conclusões

Cola a substância no lugar correto

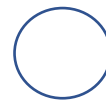
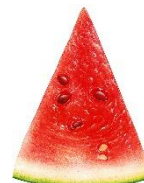
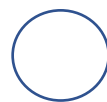
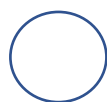
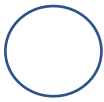
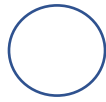
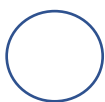
 <div>Misturas em que não se distinguem as substâncias (homogêneas)</div>	 <div>Misturas em que se distinguem as substâncias (heterogêneas)</div>

## **Anexo 2**

### **Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática (4 anos)**

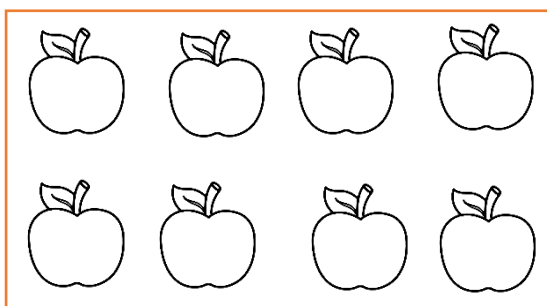
## Matemática – 4 anos

1. Marca com uma cruz (X) os alimentos que consegues identificar a forma triangular.

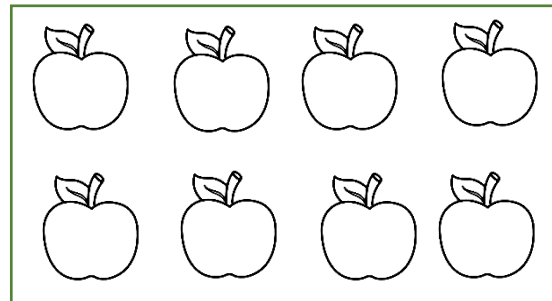


2. Resolve as seguintes operações.

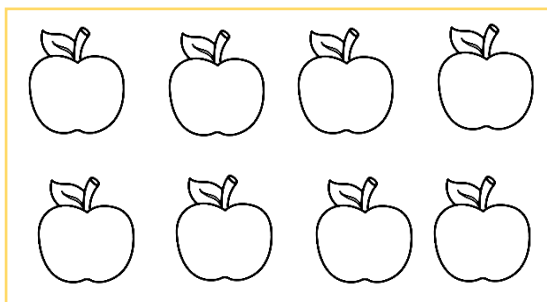
- 2.1. Pinta os alimentos com a quantidade obtida através das operações.



$$3 + 1 = \underline{\quad}$$



$$3 + 3 = \underline{\quad}$$



$$1 + 5 = \underline{\quad}$$

### **Anexo 3**

## **Grelha de correção da proposta de trabalho do Domínio da Matemática (4 anos)**

Grelha de correção							
Parâmetros	Identificação da figura geométrica – triângulo	Resolução de operações de adição	Associação do algarismo à quantidade	Motricidade fina	Representação numérica	Total	Resultado
Cotação	3	3	3	1	1	10	
Crianças							
A1	2	2	2	0	0	6	Suficiente
A2	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A3	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A4	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A5	1	3	2	1	1	8	Bom
A6	1	3	2	1	1	8	Bom
A7	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A8	3	3	2	0	0	8	Bom
A9	-2	3	2	0	0	3	Insuficiente
A10	2	2	3	0	0	7	Bom
A11	3	3	2	0	0	8	Bom
A12	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A13	3	2	0	0	0	5	Suficiente
A14	3	3	2	0	0	8	Bom
A15	3	3	2	0	1	9	Muito Bom
A16	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
A17	2	2	3	1	0	8	Bom
A18	3	3	2	0	0	8	Bom
A19	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
Média	2	3	2	0.5	0	8	Bom



## **Anexo 4**

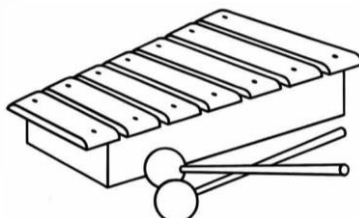
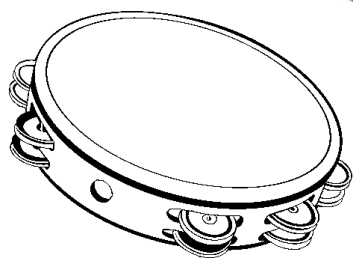
**Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem  
Oral e Abordagem à Escrita/Subdomínio da Música  
( 5 anos)**


Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Subdomínio da Música

1. Cola as imagens dos instrumentos musicais pela ordem que foram tocados.

--	--	--	--	--

2. Pinta as imagens de acordo com a indicação dada no quadro:



	2 sílabas
	3 sílabas
	4 sílabas

3. Circunda a sílaba forte das seguintes palavras.

guitarra

violino

bateria

maracas

triângulo

## **Anexo 5**

**Grelha de correção da proposta de trabalho do  
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à  
Escrita/Subdomínio da Música  
( 5 anos)**

Grelha de correção						
Parâmetros	Ordenação de instrumentos musicais	Identificação quanto ao número de sílabas	Identificação da sílaba forte	Motricidade fina	Total	Resultado
Cotação	2	4	3	1	10	
Crianças						
B1	2	3	1	1	7	Bom
B2	2	3	0	1	6	Suficiente
B3	2	4	1	1	8	Bom
B4	2	3	1	1	7	Bom
B5	2	3	2	1	8	Bom
B6	2	3	1	1	7	Bom
B7	2	3	0	1	6	Suficiente
B8	0	3	0	1	4	Insuficiente
B9	2	3	2	1	8	Bom
B10	2	3	1	1	7	Bom
B11	2	3	1	1	7	Bom
B12	2	3	2	1	8	Bom
B13	2	3	1	1	7	Bom
B14	2	3	2	1	8	Bom
B15	2	3	1	1	7	Bom
B16	2	3	0	1	6	Suficiente
B17	2	3	2	1	8	Bom
B18	2	3	0	1	6	Suficiente
Média	2	3	1	1	7	Bom

## **Anexo 6**

**Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio**

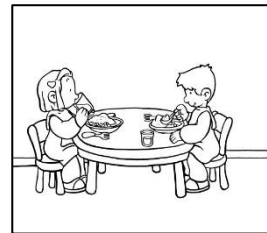
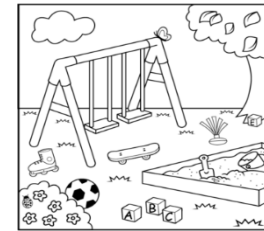
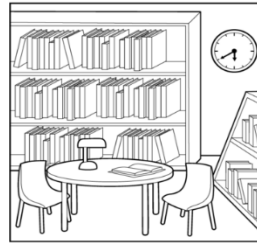
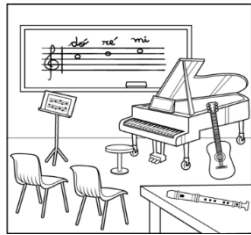
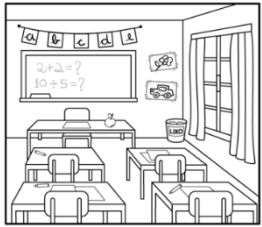
**(1.º ano)**

## Português – 1.º ano

1. Observa as seguintes imagens.

1.1. Lê as palavras do quadro

1.2. Faz a legenda das seguintes imagens utilizando as palavras do quadro.



cantina

recreio

sala de aula

sala de música

biblioteca

2. Lê as palavras da coluna A e da coluna B.

2.1. Faz a correspondência entre os diferentes locais (coluna A) e as diferentes funções desempenhadas nos mesmos (coluna B).

Coluna A

cantina

recreio

sala de aula

biblioteca

Coluna B

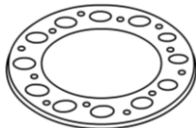
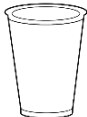




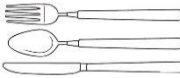
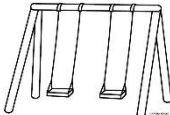



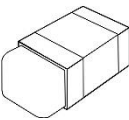
Local onde se pode encontrar muitos livros.

Local onde se aprende com a ajuda da professora e dos colegas.

Local onde se almoça e lancha.

Local onde se corre e brinca.

3. Pinta o objeto que não está associado ao local enunciado.

cantina				
recreio				
sala de aula				

4. Assinala com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações.

- a) Devo lavar as mãos antes das refeições.
- b) Dentro da sala de aula, devemos jogar à bola e gritar.
- c) Na cantina posso gritar e brincar.
- d) Na sala de aula devo colocar o dedo no ar e esperar pela minha vez para falar.

☐

☐

☐

☐

## **Anexo 7**

**Grelha de correção da proposta de trabalho da  
disciplina de Estudo do Meio**

**(1.º ano)**



Grelha de correção							
Parâmetros	Identificação dos diferentes espaços da escola	Associação de funções aos espaços da escola:	Associação de objetos aos espaços da escola	Classificação das afirmações	Ortografia	Total	Resultado da avaliação
Cotação	3	3	2	1	1	10	
Alunos							
C 1	3	3	2	1	1	10	Muito bom
C2	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C3	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C4	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C5	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C6	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
C7	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C8	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C9	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C10	3	3	0	1	1	8	Bom
C11	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C12	3	3	0	1	1	8	Bom
C13	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C14	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C15	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C16	3	3	2	0,5	1	9,5	Muito Bom
C17	3	1	0	0,5	1	5,5	Suficiente
C18	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
C19	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
C20	3	3	1	1	0	8	Bom
C21	3	3	2	1	0	9	Muito Bom
C22	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
C23	3	3	2	1	1	10	Muito Bom
Média	3	3	2	1	0,8	9	Muito Bom

## **Anexo 8**

### **Dispositivo de avaliação de Matemática**

**(4.º ano)**

## Matemática – 4.º ano

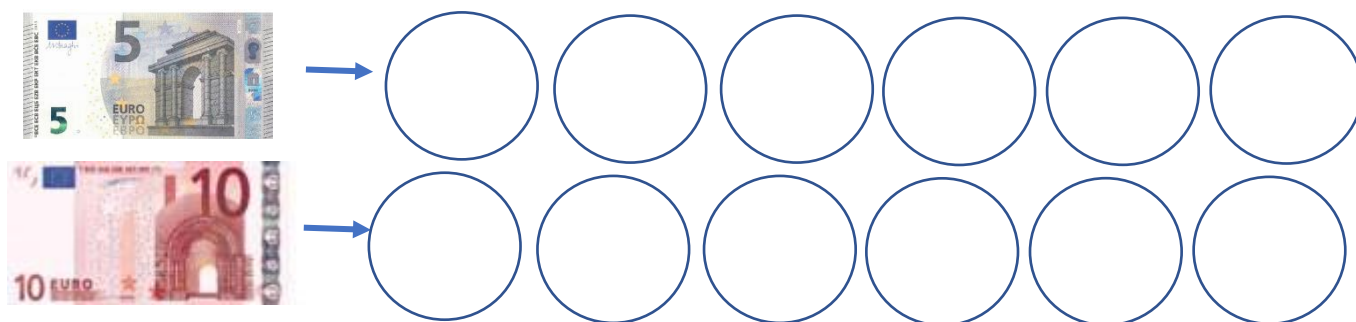
1. Observa as seguintes imagens.

1.1. Ordena as imagens pela ordem crescente enumerando de 1 (a de menor valor) a 6 (a de maior valor) .



2. Observa as seguintes imagens de notas.

2.1. Decompõe as seguintes notas em moedas utilizando 6 moedas.



3. Elabora um enunciado de uma situação problemática que envolva quantias de dinheiro.

---

---

---

---

---

---

---



## **Anexo 9**

**Grelha de correção da proposta de trabalho da  
disciplina Matemática**

**(4.º ano)**

Grelha de correção						
Parâmetros	Ordenação das quantias de dinheiro	Decompor notas em moedas	Elaboração de uma situação problemática	Resolução de duas situações problemáticas		Resultado da avaliação
				Resolve a situação problemática	Resolve a situação problemática	
Cotações	1	2	3	2	2	10
Alunos						
D1	1	2	3	2	8	Bom
D2	1	2	3	4	10	Muito bom
D3	1	2	3	1,5	7,5	Bom
D4	0	2	3	0	5	Suficiente
D5	1	1	3	1,5	6,5	Suficiente
D6	0	2	0	0	2	Fraco
D7	1	2	3	3	9	Muito bom
D8	1	2	3	3,5	9,5	Muito bom
D9	1	2	3	3,5	9,5	Muito bom
D10	1	2	3	2	8	Bom
D11	1	2	0	1,5	4,5	Insuficiente
D12	1	2	3	3,5	9,5	Muito bom
D13	1	1	3	2	7	Bom
D14	1	2	3	1,5	7,5	Bom
D15	1	2	3	3,5	9,5	Muito bom
D16	1	2	3	1,5	7,5	Bom
D17	1	2	3	3,5	9,5	Muito bom
D18	1	2	3	1,5	7,5	Bom
D19	1	2	3	1,5	7,5	Bom
Média	1	2	3	2	8	Bom

## **Anexo 10**

**Ficha de autoavaliação final das crianças da Educação  
Pré-Escolar no projeto *De Mim, para Ti***

## Autoavaliação

Ouve as perguntas e assinala com um X o smile que corresponde à tua resposta.

Legenda:

sim	às vezes	Não
		

1. Aprendi a trabalhar em grupo.

☐☐☐

2. Senti-me motivado/a.

☐☐☐

3. Compreendi os conceitos transmitidos.

☐☐☐

4. Colaborei com os colegas.

☐☐☐

5. Tive oportunidade de dar a minha opinião.

☐☐☐

6. Gostei de participar no projeto.

☐☐☐



## **Anexo 11**

**Ficha de autoavaliação final dos alunos do 1.º CEB no  
projeto *De Mim, para Ti***

1. Lê as seguintes alíneas e assinala com um X o smile que corresponde à tua resposta.

Legenda:






Sim



Às vezes



Não

questões \ resposta			
Senti-me motivado ao longo do projeto.			
Participei ativamente no projeto.			
Com o projeto, compreendi melhor o funcionamento dos diferentes meios de comunicação.			
Esforcei-me em todas as tarefas que me foram atribuídas.			
Respeitei os colegas.			
Participei na troca de ideias.			
A minha opinião foi ouvida.			

2. Como classificas o projeto de 0 a 5, sendo 0 (mau) e o 5 ( muito bom). Assina com o X a opção escolhida.


☐

☐

☐

☐

☐

2.1. Justifica a tua resposta.

---

## **Anexo 12**

### **Ficha de verificação de conhecimentos adquiridos (Educação Pré-Escolar)**

1.Faz correspondência entre as palavras e as imagens.



carteiro



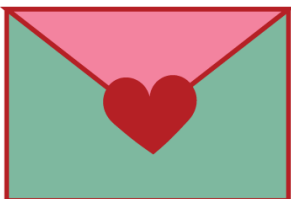
selo



envelope



carta



escritor

## **Anexo 13**

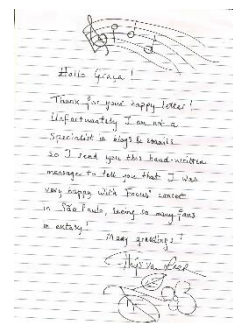
### **Ficha de verificação de conhecimentos adquiridos (1.º CEB)**

1. Faz a correspondência entre as imagens e as definições.

Manuscrito destinado a estabelecer comunicação com outrem.



Pequeno pedaço de papel, geralmente autocolante, usada para franquiar remessas postais.



Funcionário dos correios que distribui a correspondência pelos domicílios.



Papel dobrado em forma de bolsa onde são colocadas as cartas para serem enviadas.

